



Zeitschrift für die Welt der Türken
Journal of World of Turks
ISSN 1868-8934 (Online) ISSN 1869-2338 (Print)

Vol. 13, No. 2 (2021)

Online Version

ZfWT

Vol. 13, No. 2 (2021)

Zeitschrift für die Welt der Türken

Journal of World of Turks [Türklerin Dünyası]

**Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks
[ZfWT]**

Deutschtürken Verband [Vr. 205808]

Institut für die Welt der Türken

Pelkovenstr. 139

80992 München Germany

editor@dieweltdertuerken.org

www.dieweltdertuerken.org - www.zfwt.org

ISSN 1869-2338 (Print)

ISSN 1868-8934 (Online)

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT] is a multidisciplinary, peer-reviewed journal, publishes research papers in the fields of social sciences (linguistics, literature, culture, sociology, education, philosophy, history, arts, etc.). ZfWT is published in both printed and online versions.

The views expressed in all contributions to the ZfWT are those of the individual authors and do not necessarily represent the views of the Board of Editors or the Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

All contributions are under copyright and protected by Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

Editorial Team

Editor-in-Chief: Prof. Dr. Necati DEMİR (Turkey)

Editors: Assist. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT (Turkey), Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAS (Turkey)

Section Editors: Prof. Dr. Ahmet BURAN (Turkey), Prof. Dr. Gürsel UYANIK (Turkey), Prof. Dr. Şener BAĞ (Turkey), Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN (Turkey), Prof. Dr. Seyfeddin RZASOY (Azerbaijan), Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Prof. Dr. Robert LANGER (Germany), Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Turkey), Prof. Dr. Didem ATİŞ ÖZHEKİM (Turkey), Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI (France), Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Turkey), Prof. Dr. Mehmet ÖZ (Turkey), Prof. Dr. Mehmet Zeki İBRAHİMGİL (Turkey), Prof. Dr. Mustafa TALAS (Turkey), Prof. Dr. Havva

ENGİN (Turkey), Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN (Turkey), Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK (Turkey), Prof. Dr. Hasan ONAT (Turkey), Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU (Turkey), Prof. Dr. Çağatay ÖZDEMİR (Turkey), Prof. Dr. Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Prof. Dr. Qosimjon Sodiqov (Özbekistan)

Board of Directors

Prof. Dr. Necati DEMİR (Turkey), Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Zeki GENÇ (Germany), Noreddin Mohamad ESSAM (Germany), Doç. Dr. Osman Kubilay GÜL (Turkey), Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT, Dr. Öğr. Üyesi Celal Can ÇAKMAKCI (Turkey),

Advisory Board

Prof. Dr. Robert LANGER (Germany), Prof. Dr. Gürsel UYANIK (Turkey), Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Germany), Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Prof. Dr. Havva ENGİN (Germany), Prof. Dr. Fadıl HOCA (Republic of Macedonia), Prof. Dr. Mustafa TALAS (Turkey), Prof. Dr. Turgut TOK (Turkey), Prof. Dr. Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Assoc. Prof. Dr. Benedek PERİ (Hungary), Assist. Prof. Dr. Osman Kubilay GÜL (Turkey), Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ (Turkey)

Scientific Advisory Board

Prof. Dr.:

Necati DEMİR (Turkey), Robert LANGER (Germany), Michael JOHN (Austria), Galina MIŞKİNIENE (Lithuania), Ekrem CAUSEVİC (Croatia), Fadıl HOCA (Republic of Macedonia), Amina Siljak JESENKOVIC (Bosnia and Herzegovina), Bernt BRENDAMOEN (Norway), Mustafa SAFRAN (Turkey), İrfan MORİNA (Republic of Kosovo), Gülşen SEYHAN ALIŞIK (Turkey), Mehmet Ali AKINCI (France), Seyfeddin RZASOY (Azerbaijan), Serap BUYURGAN (Turkey), Violeta DİMOVA (Republic of Macedonia), Ahmet BURAN (Turkey), Gürsel UYANIK (Turkey), Havva ENGİN (Germany), Mehmet ŞAHİNGÖZ (Turkey), Arif ÜNAL (Turkey), Adem EFE (Turkey), Murat YILDIZ (Turkey), Yılmaz ÖZBEK (Turkey), Mehmet ÖZ (Turkey), Sevin ALİL (Republic of Macedonia), Nazım Hikmet POLAT (Turkey), Tahsin AKTAŞ (Turkey), Nazım İBRAHİM (Republic of Macedonia), Turgut GÖĞEBAKAN (Germany), Altan ALPEREN (Turkey), Mustafa KOÇ (Canada), Ali Osman ÖZTÜRK (Turkey), Şener BAĞ (Turkey), Mustafa YAĞBASAN (Turkey), Ülkü ESER ÜNALDI (Turkey), Cemal YILDIZ (Germany), Mehmet SAĞIR (Turkey), İsmail ÖZER (Turkey), Aytekin ALBUZ (Turkey), Mübeccel GÖNEN (Turkey), Fatma ALİSİNANOĞLU (Turkey), Jerzy WIATR (Poland), Kerim TÜRKMEN (Turkey), Yaşar ÖZBAY (Turkey), Galip YÜKSEL (Turkey), Recai KARAHAN (Turkey), Kazım Özkan ERTÜRK (Turkey), Mustafa DENKTAŞ (Turkey), Ramazan QAFARLI (Azerbaijan), Sevim PİLİCKOVA (Republic of Macedonia), Öcal OĞUZ (Turkey), Şevki HASAN (Egypt), Ali YAKICI (Turkey), İ. Çetin DERDİYOK (Turkey), Nimetullah HAFIZ (Republic of Kosovo), Celil GARİBOĞLU NAĞİYEYEV (Azerbaijan), Nurullah ÇETİN (Turkey), Esma ŞİMŞEK (Turkey), Veliyev

İSMAYİL (Russian Federation), Neşe ÖZDEN (Turkey), Jumabay YUSUPOV (Uzbekistan), Zekiyeve ZEKİYEVE (Russian Federation), Firudin AĞASI OĞLU CELİLOV (Russian Federation), Muratgeldi SÖYEGOV (Turkmenistan), Ramiz ASKER (Azerbaijan), Dmitriy VASILYEV (Russian Federation), Leyla KARAHAN (Turkey), Dilyara USMANOVA (Russian Federation), Jabbor Eshonkul (Uzbekistan), Hatice ŞAHİN (Turkey), Salih AKKAS (Turkey), Vahit TÜRK (Turkey), Kenan ARINÇ (Turkey), Tuncer GÜLENSOY (Turkey), Emine GÜRSOY NASKALİ (Turkey), Mehmet Ali ÖZDEMİR (Turkey), Dae Sung KIM (Republic of Korea), Gyu Suk YEON (Republic of Korea), Çağatay ÖZDEMİR (Turkey), Özkul ÇOBANOĞLU (Turkey), Gürer GÜLSEVİN (Turkey), Remzi KILIÇ (Turkey), Danuta CHMIELOWSKA (Poland), Hasan ONAT (Turkey), Elfine SIBGATULLINA (Russian Federation), Hakkı YAZICI (Turkey), Sönmez KUTLU (Turkey), Rahmi DOĞANAY (Turkey), Mustafa ÖNER (Turkey), Roya S. TAGHIYEVA (Azerbaijan), Mehmet OKUR (Turkey), Ali İhsan KOLCU (Turkey), Ahmet GÜNŞEN (Turkey), Erdal AÇIKSES (Turkey), Cevdet YILMAZ (Turkey), Asiye Mevhibe COŞAR (Turkey), Recep KARADAĞ (Turkey), Sabri YENER (Turkey), Ali AKAR (Turkey), Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Turkey), Ahmet SARI (Turkey), Gadir GOLKARİAN (Turkish Republic of Northern Cyprus), Metin COŞAR (Turkey), Metin ÖZARSLAN (Turkey), Enis ŞAHİN (Turkey), Kutlay YAĞMUR (Netherlands), Chong Jin OH (Republic of Korea), Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Mehmet KIRBIYIK (Turkey), Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Nazmi AVCI (Turkey), Mustafa TALAS (Turkey), Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Mustafa SEVER (Turkey), Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (Turkey), Servet KARABAĞ (Turkey), Mariya LEONTİÇ (Republic of Macedonia), Başak KOCA ÖZER (Turkey), Didem ATİŞ ÖZHEKİM (Turkey), Mehmet Zeki İBRAHİMİL (Turkey), Zeki BOYRAZ (Turkey), Abdürreşit Celil KARLUK (Turkey), Ahmet ÇAYCI (Turkey), Ebubekir SOFUOĞLU (Turkey), Turgut TOK (Turkey), Yıldırım ÖZBEK (Turkey), Yunus KOÇ (Turkey), Suat KOLUKIRIK (Turkey), Ali TİLBE (Turkey), Hakan KIRIMLI (Turkey), Mümtaz SARIÇİÇEK (Turkey), Bayram DURBİLMEZ (Turkey), Ömer ÖZKAN (Turkey),

Assoc. Prof. Dr.:

Osman Kubilay GÜL (Turkey), Esra Nur TİRYAKİ (Turkey), Cemile AKYILDIZ ERCAN (Turkey), Benedek PERİ (Hungary), Birsal KARAKOÇ (Sweden), Hüseyin ERSOY (Turkey), Edina SOLAK (Bosnia and Herzegovina), Turhan ÇETİN (Turkey), İlkey ŞAHİN (Turkey), Ali SELÇUK (Turkey), Erhan ÖZDEN (Turkey), Qaliba HACİYEVA (Azerbaijan), Marzena GODZINSKA (Poland), Bülent AKBABA (Turkey), Lemara SELENDİLİ (Ukraine), Barış DEMİRCİ (Turkey), Olga RADOVA-KARANASTAS (Republic of Moldova), Bülent AKSOY (Turkey), Rıza GÖKLER (Turkey), M. Taner ŞENGÜN (Turkey), Halil ÇELTİK (Turkey), Sedef ARAT KOÇ (Canada), Recep ŞURİYEL (Republic of Serbia), Ömer ADIGÜZEL (Turkey), Ümit DENİZ (Turkey), Zilâle HUDAYBERGENOVA (Uzbekistan), Hakan KOÇ (Turkey), Kamil ALİYEVE (Republic of Dagestan – Russian Federation), Ahmet ŞİMŞEK (Turkey), Soyalp TAMÇELİK (Turkish Republic of Northern Cyprus), Fergane KAZIMOVA (Azerbaijan), Bedri SARIYEVE (Turkmenistan), Paşa YAVUZARSLAN (Turkey), M. Murat HATİPOĞLU (Turkey), Shih-Kang PENG (Taiwan), Bünyamin KOCAOĞLU (Turkey),

Bayram ÇETİN (Turkey), Tudora (Fedora) ARNAUT (Ukraine), Iryna M. DRYGA (Ukraine), Fatih ÖZEK (Turkey), Afaq RAMAZANOVA (Azerbaijan), Liubuv ÇIMPOES (Republic of Moldova), Ali Şamil HÜSEYİNOĞLU (Azerbaijan), Zeynep Rüçhan ŞAHİNOĞLU (Turkey), Nuray ALAGÖZLÜ (Turkey), Celil ARSLAN (Turkey), Sultan Murat TOPÇU (Turkey), Celal Teyyar UĞURLU (Turkey), Mutlu DEVECİ (Turkey), Mustafa ŞENEL (Turkey), Özgür Kasım AYDEMİR (Turkey), Elvan YALÇINKAYA (Turkey), Muhammet KOÇAK (Turkey), İsmail KIVRIM (Turkey), Mehmet KARA (Turkey), Ufuk KARAKUŞ (Turkey), Mustafa YILDIZ (Turkey), Yusuf DOĞAN (Turkey), Burçin UÇANER ÇİFDALÖZ (Turkey), Osman KUNDURACI (Turkey), Barış KARAELEMA (Turkey), Fikret Mehmet ARARGÜÇ (Turkey), Erkan YEŞİLTAS (Turkey), Kasım KARAMAN (Turkey), Mustafa ÖZDEMİR (Turkey), Fuat USTAKARA (Turkey), Gül Banu DUMAN (Turkey), Kemalettin DENİZ (Turkey), Müzeyyen ALTUNBAY (Turkey), Türker KURT (Turkey), Ergenekon SAVRUN (Turkey),

Assist. Prof. Dr.:

Serdar SAVAŞ (Turkey), Erhan YEŞİLYURT (Turkey), Akın KONAK (Turkey), Kamelya TEKNE (Turkey), Yüksel ERSAN (Turkey), Remzi AYDIN (Turkey), Mustafa ŞAHİNER (Turkey), Selçuk HAYLİ (Turkey), Ahmet FEYZİ (Turkey), Meltem DEMİRCİ KATIRANCI (Turkey), Bayram POLAT (Turkey), Kemale ELEKBEROVA (Azerbaijan), Ayşe Ülkü KAN (Turkey), Bülent GÜNER (Turkey), Murat KARABULUT (Turkey), Aslı SAĞIROĞLU ARSLAN (Turkey), Malik YILMAZ (Turkey), Mehmet AKPINAR (Turkey), Asiye DUMAN (Turkey), Leyla ERCAN (Turkey), Celal Can ÇAKMAKCI (Turkey), H. Elif DAĞLIOĞLU (Turkey), Hikmet YILMAZ (Turkey), Abdullah KARAÇAĞ (Turkey), Mehmet ÖZMENLİ (Turkey), Hüsnüye MAYADAĞLI (Turkey), Eylem ŞENTÜRK KARA (Turkey), Güllü KARANFİL (Republic of Moldova), Ayhan URAL (Turkey), Berker KURT (Turkey), Hatice Gonca USTA (Turkey), İbrahim KILIÇ (Turkey), Atilla JORMA (Finland), Ümmühan ÖNER (Turkey), Abdullah KARATAŞ (Turkey),

Dr.:

Elisabetta RAGAGNIN (United Kingdom), Kamila Barbara STANEK (Poland), Rafael MUHAMETDINOV (Republic of Tatarstan – Russian Federation), Ayse KIZILDAĞ (Sweden), Ferah BURGUL ADIGÜZEL (Turkey), Stepan VARBAN (Republic of Moldova)

Technical Jobs

Cem BÜYÜKEKŞİ (Turkey), Hatice SARIDEDE (Turkey), Tansu ARSLAN (Turkey), Dilan KALAYCI (Turkey), Esra ALKAN (Turkey), Aslı UYSAL (Turkey),.

**VOL 13, NO 2 (2021)
TABLE OF CONTENTS****EDITORIAL**

Sunuş Necati DEMİR.....	X-XIV
ARTICLES	
EDEBİYAT ESERLERİNDE MİLLÎ VE MANEVÎ DEĞERLERE YAPILAN SALDIRILAR <i>Gıyasettin AYTAŞ</i>	1-20
SULTAN VELED’İN TÜRKÇE ŞİİRLERİNDEKİ BAZI FONOLOJİK KATMANLAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME <i>Kenan AZILI</i>	21-45
OXFORD DICTIONARY OF IDIOMS ADLI SÖZLÜKTEKİ DEYİMLERVE DEYİM OLMAYAN SÖZ ÖBEKLERİYLE İLGİLİ BİRDEĞERLENDİRME (VII) <i>Necmi AKYALÇIN-Damla AYDOĞAN</i>	47-68
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE MİLLÎ DİL POLİTİKASI ve TEMEL DİL BECERİLERİ KAYNAĞI OLARAK ORHON NUTUKLARI <i>Nermin ER AYDEMİR – Bekir DİREKÇİ</i>	69-86
SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN “TÜRKÇE” <i>Devrim DİVRİK- Derya YILDIZ</i>	87-108

EXAMINING THE LEARNING OUTCOMES IN THE 12TH-GRADE REPUBLIC OF TURKEY REVOLUTION HISTORY AND KEMALISM CURRICULUM BASED ON THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY <i>Osman AKHAN</i>	109-124
TEACHER VIEWS ON THE EFFECTS OF DISTANCE EDUCATION PRACTICED IN THE PANDEMIC PERIOD ON STUDENTS <i>Dilan KAYA DURNA-Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU</i>	125-146
MİLLÎ ŞUURUN OLUŞMASINDA MİLLÎ BAYRAMLAR: 1934-1948 YILLARI ARASINDA SİVAS'TA CUMHURİYET BAYRAMI KUTLAMALARI <i>Osman Kubilay GÜL- Ashhan GEZ ÇİNPOLAT</i>	147-168
SOSYAL MEDYA İLE İLGİLİ YAPILAN EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ <i>Erkan YEŞİLTAŞ-Gülşah ŞEKER</i>	169-189
OSMANLI-TÜRK MODERNLEŞMESİNDE DEVLET MERKEZLİ YAKLAŞIM VE METİN HEPER <i>Recep ERCAN</i>	191-214
YAŞLI BAKICILARIN BAKIM DENEYİMİ: YAŞAM SEYRİNDE BAKIM YÖRÜNGELERİNİ ETKİLEYEN KOŞULLAR <i>Aslı Gözde AKIŞ</i>	215-239

TURKISH TEXTILES DESCRIBED IN PAINTINGS BY MILITARY PAINTER HALİL PASHA <i>Ahmet AYTAÇ-Özlem KAYA</i>	241-254
GELENEKSEL ANADOLU DOKUMALARINDA ÇİZGİ VE İKONOĞRAFİSİ <i>Servet Senem UĞURLU</i> -	255-275
SENFONİ İLE TÜRKÜLER <i>Ömer TÜRKMENOĞLU</i>	277-286
ARŞIN MAL ALAN OPERETİ' NİN İNCELENMESİ <i>Ömer TÜRKMENOĞLU - Dilek ALİYAZICIOĞLU</i> ...	287-304
TÜRK DÜNYASININ İLK OPERASI ‘‘LEYLA İLE MECNUN’’ <i>Ömer TÜRKMENOĞLU -Zümra AZİZOĞLU</i>	305-320

SUNUŞ

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks, sosyal bilimlerin farklı alanlarına ait 16 özgün makale ile 13 cildin 2. sayısını (Yıl 13, Cilt:2, 2021) siz değerli okurları ve bilim dünyası ile paylaşmaktadır. Sosyal bilimlerin Türk dili, edebiyat, eğitim, tarih, coğrafya, din, sosyoloji, iletişim, müzik, güzel sanatlar alanlarına önemli katkılar sağlayacağına inandığımız *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*’ün bu sayısında yer alan çalışmaların içerikleri şöyledir:

“Edebiyat Eserlerinde Millî ve Manevi Değerlere Yapılan Saldırıları” adlı çalışma Gıyasettin AYTAŞ tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada edebî eserler dönemler ve anlayışlar çerçevesinde incelenmiş toplumsal yozlaşma ve değişimleri etkileyen edebiyat eserleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Kenan AZILI’nın yazdığı “Sultan Veled’in Türkçe Şiirlerindeki Bazı Fonolojik Katmanlar Üzerine Bir Değerlendirme” isimli makalede Anadolu’da yazılmış ilk metinlerden Sultan Veled’in Türkçe beyitlerinin, Oğuzcanın yazı dili olma sürecinde nerede konumlandırılması gerektiğine dair bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

“Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili Bir Değerlendirme (VII)” adlı makale Necmi AKYALÇIN ve Damla AYDOĞAN tarafından yazılan makalede “Oxford Dictionary Of Idioms” adlı İngilizce deyimler sözlüğünde yer alan deyimler A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ, J, K ve L harflerindeki deyim olamayacak madde başları daha önceki altı çalışmada incelenmiştir. Bu çalışma, diğer çalışmaların devamıdır. Çalışmada, söz konusu deyimler sözlüğündeki M harfi altındaki 297 madde başı arasında deyim olamayacak yapılar, sayısal verilerle ortaya konmuştur.

Nermin ER AYDEMİR ve Bekir DİREKÇİ tarafından kaleme alınan “Türkçe Eğitiminde Millî Dil Politikası ve Temel Dil Becerileri Kaynağı Olarak Orhon Nutukları” adlı makalede nutuk türünün dil politikası bağlamındaki işlevi dilbilimi ve eğitim bilimi bağlamında belirlenirken, nutukların Türk eğitim tarihi içerisinde Türkçe eğitimi için taşıdığı önem ve işlev, dilbilimsel yöntemlerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Devrim DİVRİK ve Derya YILDIZ tarafından hazırlanan “Suriyeli Öğrencilerin Gözünden ‘Türkçe’ ” adlı makalede , yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşleri ise farklı kültürel yapı ve zor koşullar temalarıyla açıklanmış alan yazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırma yapılarak yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

“12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’ndaki Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı makale Osman AKHAN tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmanın amacı, 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi kazanımlarının “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre seviyelerinin belirlemektir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde programdaki 33 kazanımın 29’unun taksonominin bilgi boyutu/kavramsal bilgi basamağında yer aldığı, 4’ünün bilgi boyutu/olgusal bilgi basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Dilan KAYA DURNA ve Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU tarafından kaleme alınan “Teacher Views On The Effects Of Distance Education Practiced In The Pandemic Period On Students” adlı makale, pandemi sürecinde uygulamaya koyulan uzaktan öğretim sürecinin öğretmen görüşlerine dayanarak, öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan öğretimin öğrenciler üzerinde hem olumlu hem olumsuz

etkilerinin olduğu, sosyal-duyuşsal açıdan öğrencilerin olumsuz etkilendikleri ve sosyalleşemedikleri için ekran bağımlılığı sorunuyla karşılaşılabilceği şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Osman Kubilay GÜL ve Aslıhan GEZ ÇİNPOLAT tarafından hazırlanan “Milli Şuurun Oluşmasında Milli Bayramlar: 1934-1948 Yılları Arasında Sivas’ta Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları” adlı çalışmada Sivas ilindeki 1934-1948 yılları arasındaki Cumhuriyet Bayramı kutlamaları arşivler ve bazı yerel gazete haberleri ışığında incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgilere göre kutlamaların CHP Genel Sekreterliği’nin direktiflerine göre planlanıp yürütüldüğü, kutlama sonrası ise il sekreterliğinden raporlandığı görülmüştür.

“Sosyal Medya ile İlgili Yapılan Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi” adlı makale Erkan YEŞİLTAS ve Gülşah ŞEKER tarafından yazılmıştır. Bu araştırmanın amacı sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarını bibliyometrik açıdan incelemektir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmaları 2008 yılı sonrasında, ilerleyen yıllara paralel bir şekilde artmıştır. Sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarında en sık yayın yapılan diller sırasıyla İngilizce, İspanyolca ve Portekizce, en çok yapılan akademik çalışma ise makale, bildiri ve kitap bölümüdür.

“Osmanlı-Türk Modernleşmesinde Devlet Merkezli Yaklaşım ve Metin Heper” adlı çalışma Recep ERCAN tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmanın amacı, Türk modernleşmesinde devletin rolünü betimlemektir. Bu amaca yönelik olarak Osmanlı-Türk siyasal tarihi “merkez-çevre” modeli ve Metin Heper’in “güçlü devlet geleneği” bağlamında ele alınmaktadır. Bu çerçevede merkez-çevre modelinin genel geçerliliğinin devam edip etmediği tartışılmaktadır.

“Yaşlı Bakıcıların Bakım Deneyimi: Yaşam Seyrinde Bakım Yörüngelerini Etkileyen Koşullar” adlı makale Aslı Gözde AKIŞ tarafından yazılmıştır. Çalışmanın konusu yaşlı bakıcıların bakım deneyimlerini, bütüncül bir bakışa sahip yaşam seyri yaklaşımıyla

açıklamaktır. Bu araştırma Türkiye’de yaşlı bakıcıları konu alan ilk çalışma olması nedeniyle bu alanda yapılacak diğer çalışmalar için bir kaynak olacaktır.

Ahmet AYTAÇ ve Özlem KAYA’nın kaleme aldığı “Turkish Textiles Described In Paintings By Military Painter Halil Pasha” adlı makalede Halil Paşa’nın birkaçı oryantalist tarzda olan gerçekçi bir üslup ile objektif ve nesnel bir yaklaşım sergilediği bazı tabloları konu olarak ele alınmıştır. Makalede Halil Paşa’nın hayatı, sanat anlayışı ve bazı tablolarında tasvirlediği tekstiller ve giysiler üzerinde durulmuştur.

“Geleneksel Anadolu Dokumalarında Çizgi ve İkonografisi ” adlı makale Servet Senem UĞURLU tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada Anadolu geleneksel dokumalarında çizgi, çizginin ikonografisi ve çizgiyle oluşturulan dokusal yüzeyler hakkında bilgi verilmiştir.

Ömer TÜRKMENÖĞLU’nun kaleme aldığı “Senfoni ile Türküler” adlı makalede senfoni ile türküler konusu araştırılarak; yapılan literatür taramasında konu hakkında daha önceden yapılmış herhangi bir akademik çalışmanın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili olarak performansın yanı sıra yazılı bir kaynağın var olması gerekliliği bu makalenin literatüre katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

“Arşın Mal Alan Opereti’ nin İncelenmesi” adlı çalışma Ömer TÜRKMENÖĞLU ve Dilek ALİYAZICIOĞLU tarafından yazılmıştır. Çalışmada Azerbaycan operet tarihi, Üzeyir Hacıbeyli’nin hayatı ve “Arşın Mal Alan” opereti incelenmiştir. Ülkemizde ve sahnelendiği diğer ülkelerde son derece sevilen ve Türk dünyası opera literatürü için bu denli önem arz eden bir eser olması kabulünden hareketle, eser opera sahnelerimizde yeterince yer almamakta ve hakkında Türkiye’de makale, tez, kitap gibi yayınların çalışmaların sayıca az olması dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile literatüre katkı sunulması düşünülmüştür.

Ömer TÜRKMENOĞLU ve Zumra AZİZOĞLU tarafından yayına hazırlanan “Türk Dünyasının İlk Operası ‘‘Leyla İle Mecnun’’ adlı çalışmada Azerbaycan opera tarihi, Üzeyir Hacıbeyli’nin yaşamı, bestecinin operayı oluşturma süreci ve Leyla ile Mecnun operasının içeriği gibi farklı başlıklar oluşturularak bilgi verilmiştir.

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks’ün bir sonraki sayısı 15 Aralık 2021 tarihinde yayımlanacaktır. Dergimizin bugünlere gelmesinde emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza en derin saygı ve teşekkürlerimizle...

15 Ağustos 2021
Prof. Dr. Necati DEMİR
Editor in Chief



EDEBİYAT ESERLERİNDE MİLLÎ VE MANEVÎ DEĞERLERE YAPILAN SALDIRILAR

ATTACKS ON NATIONAL AND SPIRITUAL VALUES IN LITERATURE WORKS

*Gıyasettin AYTAŞ**

Özet

Yakın dönem siyasal ve sosyal gelişmelerin yeterli bir analizi ve bu analize bağlı toplumsal ve siyasal gelişmeler değerlendirilemediği görülür. Edebiyatın bu gelişmelerdeki rolü yeterince tartışılmadığı için, kimi gelişmeler tam olarak anlatılamamaktadır. Bu bakımdan edebî eserleri dönemler ve anlayışlar çerçevesinde ele almak gerekmektedir. Toplumsal yozlaşma ve değişimleri etkileyen edebiyat eserlerini ele alarak değerlendirmek, süreç hakkında daha doğru yaklaşım olacaktır. 1961 askerî darbesi, Türk siyasî hayatında olduğu kadar, toplumsal hayatımız üzerinde de çok önemli bir etkiye sahip olur. Birbirini takip eden siyasal gelişmeler, başta edebiyat ve kültür hayatına da etki ederek bunların toplumsal gelişmelere etkisi gözden geçirilmelidir. Özellikle Marksist anlayışa bağlı olan kimi sanatçıların eserlerinde değerlere acımasızca hücumların yapıldığı, bunların aşağılandığı ve hafife alındığı görülür. Özellikle din ve dine ait değerlere yapılan saldırılar, başta romanlar olmak üzere, bu dönemde kaleme alınan diğer eserlerde yaygın bir anlayış olarak karşımıza çıkar. Kimi sanatçılar bunu gayet normal bir tutum olarak görüp saldırılarının dozunu giderek artırır. Cinsellik ve bununla ilgili mahremiyet örtüsünün tamamen ortadan kaldırıldığı, yozlaşma ve bozulmanın bunlar aracılığı ile okuyucularda içselleştirilmesi için edebiyat eserleri araç olarak kullanılır. Her şeyden öte sanatçı olmanın bir sorumluluk gerektirdiği, topluma karşı bu sorumluluğa

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitim ABD Ankara/TÜRKİYE, giyaytas@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1381-1094

sahip olmayan kimi sanatçıların eserleri aracılığı ile derin toplumsal yaralar açarlar.

Anahtar Kelimeler: Yozlaşma, Marksizm, Siyasal ve Sosyal gelişme, Edebiyat sosyolojisi, Kültür ve Sanat

Abstract

Insufficient analysis of recent political and social developments have led to a low level of evaluation based on the analyzes of social and political developments. Since the role of literature in these developments has not been discussed sufficiently, some developments cannot be fully explained. Thus, it is necessary to consider literary works within the framework of periods and understandings. Evaluating the literary works that affect social degeneration and changes, will be a more accurate approach to the process. The 1961 military coup has a very important impact on Turkish political life as well as on our social life. The effect of consecutive political developments (especially the ones affecting literary and cultural life) on social developments should be reviewed. In the works of some artists, especially those who adhere to Marxist understanding, it is observed that merciless attacks on values are made; they are humiliated and underestimated. Attacks on religion and values belonging to it, appear as a common understanding in other works written in this period, especially novels. Some artists see this as a quite normal attitude, thus they gradually increase the dose of their attacks. It is seen that sexuality and the privacy cover related to it has been completely eliminated, and all means of internalization of degradation and corruption in readers are evaluated. Above all, it is seen that being an artist requires responsibility. Artists who do not have this responsibility against their society create deep social wounds through their works.

Keywords: Degeneration, Marxsim, political and social development, Sociology of literature, Culture and Art

Giriş

Edebiyat genel anlamıyla malzemesi dile dayanan sözlü ve yazılı eserlerdir. Ana malzemesi dil olan edebiyat, güzel sanatlar içinde önemli bir yere sahiptir. Zamanla değerini kaybetmeyen ve insanda estetik zevk uyandıran güzel sanatlar, kalıcı olması esasına tabidir. Bu yüzden sözlü ya da yazılı her eser edebiyat değildir. Edebiyat eseri sayılabilmesi için, eserin estetik yönünün bulunmasının yanı sıra zamanla değerini kaybetmemesi, kalıcı olması şarttır.

Her edebî eserin kaynağı birey olmakla birlikte süreç içinde eser, toplumsallaşır ve evrenselleşir. Bir eser toplum tarafından kabul görünce yerel, dünyanın her yerinde kabul edilince evrenselleşmiş

olur. Edebiyatın malzemesi söze (söz varlığına) ve kültüre (kültür varlığına) dayanır. Edebiyat bir tarihsel sürece bağlı olarak gelişir, olgunlaşır.

Edebî eserleri, dönemlere ayırmadaki temel amaç, oluştukları dönemden nasıl etkilendiklerini anlayabilmemiz içindir. Her eser yazıldığı dönemin özelliklerini yansıtır. Yazarıyla birlikte, yazılan dönem, etkilenilen düşünceler, kişiler edebî eserle bize akseder.

Dil kültürün aktarıcısıdır. Bir milletin kültürü, milletin tarih boyunca ortaya koyduğu eserleri aracılığı ile yaşar ve nesilden nesile aktarılır. Milletler, kültürlerini ve onun aktarıcısı olan dillerini yıllar içinde işleye işleye oluşturur ve geliştirir. Bir milletin kültürel gelişmişliği yüksek bir seviyeye ulaşması onun dili sayesinde olur.

Türk edebiyatında çeşitli dönemlerde yozlaşmanın yaşandığı, bazı sanatçıların, milletin değerlerine sırtını dönerek değersizleştirme çabası içine girdikleri görülmektedir. Bu değersizleştirme kimi zaman dilde, kimi zaman sosyal hayatta ve kimi zaman da maddi ve manevî değerlerde görülür. Bu yozlaştırma çabaları, geniş kitleler üzerinde olumsuz etkilere sebep olur.

Milletlerin hayatında edebiyatın varlığı, onun milletinden aldığını yine millete aktarması ile birlikte anlamlı olabilmektedir. Değer yargılarının yüceltilmesi, ya da yozlaştırılmasında edebiyatın çok önemli bir fonksiyona sahip olduğu, bu yüzden milletlerin millî birlik ve bütünlüğünde, gelenek ve göreneklerinde, siyasî ve sosyal gelişmelerinde edebiyat araçlık yönü itibarıyla ilk sırada yer alır.

Değersizlik, Kimliksizlik, Kişiliksizlik ve Soysuzluk

Türkiye'nin son elli yılı çok hızlı bir değişme ve gelişmeye sahne olur. Bu değişim, kimilerine göre sosyolojik bir süreç, kimilerine göre de doğal bir gelişim sürecidir. Aslında yakın tarih bize bu değişimin nedenlerini tartışacak fırsatlar sunmaktadır. Bu sürecin en önemli dönem noktalarından biri 12 Mart askeri muhtırasıdır. Bu muhtıradan sonra meydana gelen siyasal ve sosyal olaylar, birçok bakımdan toplumsal yapıyı temelinden etkileyerek büyük dönüşüme zemin hazırlar. Toplumsal dinamiklerin derinden etkilendiği, ideolojik kamplaşmaların gittikçe keskinleştiği bu tarihsel dönüm noktasının etkileri uzun yıllar devam eder.

Bugün bile arka planı tam olarak çözümlenemeyen, özellikle 70'li yıllardan itibaren giderek şiddetlenen; sağ-sol çatışması şeklinde

sunulan olaylar sonucunda, memleket evlatları birbirini acımasızca katleder. Bir grup Marksist-Leninist bir ihtilali gerçekleştirmek, devrimle halkların eşitliğini sağlamak adına mücadele ederken, diğer grup da bu yıkıcı faaliyetin durdurulması ve başarıya ulaşmaması için canlarını feda etmekten çekinmez. 1974'ten sonra giderek artan, âdeta bir iç savaşa dönüşen bu çatışmalar, çeşitli araçlarla körüklenir. Kimi basın yayın organlarının yanında, sanat ve edebiyat eserleri de bu şiddet ve çatışmayı dolaylı veya doğrudan teşvik eder.

12 Mart'ta Marksist-Leninist bir düzen kurmak isteyen hayalperest ve güdümlü kitleler, kimin emellerine hizmet ettiklerinin farkında bile olmadan, girdikleri eylemlerle büyük bir yıkıma zemin hazırladılar. Yıkıcı ve bölücü faaliyetlerin beslendiği en büyük ideolojik destek de sanat ve edebiyat eserleri aracılığı ile olur. Sanat ve edebiyat eserleri, toplumsal değeri hafife alarak seks ve uyuşturucu gibi gençlere cazip gelen araçları hoyratça teşvik edip ahlaksızlık propagandası yapmaktan çekinmediler. Söz gelimi bekâreti bir burjuva kalıntısı görerek devrimci kızların devrimci erkek yoldaşlara yeterli anlayış göstermeleri gerektiğini söyleyip bu anlayış göstermeyenleri de devrimci diyalektiği yeterince öğrenememiş küçük burjuva sapkınları olarak sundular.

“Milana Öğütler” adlı eserde şu satırlar dikkat çekicidir:

“Acıyı ortak çekmekte kemikleşecek, çifte su verilmiş kılıçlar gibi bilecekler, çoğalacaklar... Er ya da geç hapisten kaçarak genel evler sayesinde affa uğrayarak veya cezalarını tamamlayarak, bu kez yasadışı ve eskiye kıyasla daha güçlü devrimciler olarak sosyal hayata geçecekler. Hepsi değil tabii. Kimisi bu yolda ölecektir. Sonunda bu acı tasfiyenin yardımı bile olacaktır, devrime.” (Serge, 1976: 59)

1971'de yapılan Adnan II. Devrimce Eğitim Şurası'nda Mehmet Binyazar, Cihangir, Haşim Kanar, Cevdet Kudret'ten meydana gelen bir ekibin hazırladığı “Devrim İçin Edebiyat” (Apaydın, 1971) başlıklı bildiri metni meselenin diyalektik zemini daha açık bir biçimde ortaya koyar:

“Toplumcu görüşe göre edebiyat, toplumun aynasıdır. Toplum zıtların birliği olduğuna göre. Edebiyatta gelişmenin gidişini zıtlıklar arasındaki çelişme belirler. ...Her temelin kendine uygun bir üst yapısı vardır. Bütün sömürü düzenlerinde düzeni savunan bir edebiyat

da bulunur. Bu edebiyat düzenin üst yarısıdır. Bunun yanı sıra bir de ileri edebiyat vardır. Yani temel eskisinin yerini aldığı zaman bu edebiyatın bir üst yapısı olması söz konusudur. Bu edebiyat her türlü sömürünün olanak dışı olduğu sosyalist düzende olacaktır.”

Aynı bildirinin “Günümüz Türk Edebiyatı” başlığı altında açıklanan bölümde ise,

“... Emekçi sınıfın öğretisini benimsemiş bu yüzden yaşamlarının en değerli yıllarını zindanlarda geçirmiş büyük ozanlar, büyük öykücüler, romancılar, tiyatro yazarları yetişmiştir. Ülkemizde bunlar, Türk halkının eşiğinde bulunduğu devrimin habercileridir. Ülkemizde devrimci birikim sıkıntıya, az acıya, az cana mal olmamıştır. Siyasal iktidarın yazarlara, sınıfsal yapısı dolayısıyla çektiği acılar, devrimin oluşmasına katkı olacaktır.” görüşüne yer verilir.

Bildirinin “Devrim İçin Edebiyattan Beklentiler” başlığı altında ise;

“... Devrimden yana olan yazar, dünyayı, toplumu, sanat ve edebiyatı diyalektik ve tarihsel maddecilik bakımından ele alır. Ve düşünür. Ülkesinin durumu ve koşullarını, bu açıdan değerlendirir. Diyalektik ve tarihsel maddecilik kapitalizmi, burjuvaziyi, liberalizmi bireyseltiği, feodal kalıntıları yadsır. Devrim için edebiyat, insanlık tarihini yaratan emekçi halkın ihtilalci türküsünü söyler.” görüşüne yer verilir. (Uçurumun Kenarındaki Türkiye. 1973, s.80-82)¹

1970’li yıllarda Marksist Leninist ideolojiyi savunanlar, millî ve manevî değerlere ait kişi ve kurumları yok etmek üzere, ezeli ve ebedi bir savaş içerisine girerler. Onlar için din; “*proletaryayı uyutmak için uydurulmuş bir afyon*” dur. Bu bağlamda her türlü saldırı yöntemi acımasızca ve ahlaksızca kullanılmaktan çekinilmez. Devrimci ahlak adı altında, açıktan İslamiyet, din adamı ve dini müessese düşmanlığı yapılır. Devletin laik olduğu muhakkak; ancak Müslüman olan bir toplumda din ve dini kurumların korumasının halka bırakılması birtakım olumsuzluklara neden olur. Bu durum din bezirgânlarının ekmeğine yağ sürer. Devlet bu konuda gereğini yapmadığı takdirde dine karşı savaş açanlarla bunlara karşı savunmaya geçenler arasında gereksiz olgu ve oluşumlar doğar.

¹ Daha geniş bilgi için Bkz.: Uçurumun Kenarındaki Türkiye (1973). TÖS Dosyası, C. 1, s. 80-82, Töre Devlet Yayınları, Ankara.

Öncelikle din denilince neyin anlaşılması gerektiği mutlak bir değer olarak ortaya konmadan, bu konuda olumlu veya olumsuz yaklaşımları süzmek doğru olmayacaktır. Bilindiği üzere din ile ahlak aynı şey değildir. Ahlak evrenseldir, bütün din ve inançlar için geçerli olan bir olgudur. Dinlere ve milletlere göre ahlakın evrensel kuralları değişmez. Dindar birinin aynı zamanda ahlaksız olması mümkündür. Buna karşın, dinsiz bir adamın ahlaklı olması ise ancak teoride mümkündür. Her ne kadar bu görüşü kabul etmeyenler olsa da önemli bir kesimin de dinle uzaktan yakından ilgisi olmayanlara ait olduğu görülmektedir. Bir yaratıcı fikrine inanmayan insan, ne kadar iyi, mükemmel bir insan olursa olsun, mutlaka bazı çarpık ve eksik yanları olacaktır. Çoğunlukla bu eksikliklerine kendince kılıf arayacak, yaptığının ahlaksızlık olmadığını iddia ve ispat yoluna gidecektir. Bununla birlikte gerçek Müslümanın ahlaksız olması asla beklenemez ve savunulamaz. Kendini gerçek bir Müslüman olarak tarif eden birinin ahlaksız olması mümkün değildir. (Öztuna, 1978) Olsa olsa ahlaksızlığını Müslümanlıkla maskeleymeye çalışan sapkın biridir.

“Şeytan Seçeneği” (Forsyth 1980) adlı kitabında, Ukrayna’nın Ruslaştırılması politikasına isyan eden Ukrayna milliyetçilerinin, Karadeniz yoluyla kaçarak Trabzon’da karaya çıkan liderleri şöyle konuşturuyor: “Ukrayna’nın Ruslaştırılması çabaları altmışlarda yoğunlaşmış, yetmişlerde son çözüme yaklaşmış ve seksenlerin başında da Ukrayna ulusal sanatını, şiirini, edebiyatını ve dil bilincini hedef almıştır.”

Öteden beri Türkiye’de ideolojik tutum ve tavırların önemli bir kısmı, dış kaynaklardan beslenmiş ve oralardan ülkemize ithal edilmiştir. Bu ideolojilerin önemli bir kısmı, Söz gelimi Marksizm’in temel felsefesini kaynağından okuyup anlamayan, okusa bile burada ele alınan felsefeyi çözümleyemeyen binlerce genç, Marksizm’i Nazım Hikmet’in şiirlerini okuyarak anlamaya çalışır. Bir başka söyleyişle, Nazım’ın anladığı kadar bu ideolojiyi kendileri için yeterli gören kitleler, bu uğurda çeşitli eylemlere girdiler. Diyalektik alt yapıya ve buna bağlı olarak temel felsefeye yeterince sahip olmayan bu kitle, edebiyat eserleri aracılığı ile rahatlıkla yönlendirilip istenilen biçime sokuldular. (Kaplan, 1981, s.7)

Marksizm’in edebiyat alanında önemli savunucularından biri olan Kemal Bilbaşar, “Türk Romanı ve Türkiye Gerçekleri” konusunda şunları söylüyor:

“...Türkiye’de gerek devleti gerek özel sektörün sanayileşme yarışına girmesi, endüstrinin gelişmesi bir proletarya sınıfını ortaya çıkarıyor ve bunlar örgütleniyor. (...)1960 yılına değin Köy Enstitülerinin yetiştirdiği gençler de bu kırsal kesim romanlarını yazmaya katılıyorlar ve tabii onlar kendilerine enstitüde belirtildiği ölçüde, kalkınmamızı hızlandıracak yorumlar getiriyorlar. (...) 1960 sonrası yeni anayasanın sağladığı haklar, özgürlükler, dediğim gibi işçi sınıfının...” (Bilbaşar, 1981, s. 888)

Marksizm’in etkisini ve yaygınlığını sağlamada sanat ve edebiyatın rolü ve önemi fark edilmiş, bu hususta 1955 yılında Kosova’da toplanan ‘Komünist Yazarlar ve Sanatçılar Kongresi’nde şu kararlar alınmıştır:

“MADDE 7 – Politika, edebiyat ve bütün sanat kollarında, fikirlerinize uymayan ve komünist temayüllü olmayanların bütün şöhret, itibar ve otoritelerini yıkmak için gayret sarf ediniz.

MADDE 9 – Romanda, şiirde, yazıda, karikatürde sistemli ve maksatlı olarak işçinin ve köylünün sefaletini mübalağalı bir şekilde izleyiniz.

MADDE 10 – Tercümelerinizde batının komünist veya komünist sempatisan olan yazarlarını tercih ediniz.

MADDE 13 – Ülkenizde yasak değilse Rus filmleri, yasaksa sol eğilimli film, tiyatro ve piyesleri oynatmayı sağlayınız, bunları methederek alakayı celb ediniz.

Bu kararların doğuracağı yıkımı önlemek üzere Türkiye Cumhuriyeti yönetimi birtakım tedbirler almak için “devletin politikasına uygun, millî amaçlar doğrultusunda, genel kültürümüze, örf, adet ve ananelerimize uygun sinema ve tiyatro” ile ilgili bir kanun tasarısı hazırlama yoluna gider. Bu karar birçoklarını ciddi bir şekilde rahatsız eder ve karşı tepkiler gösterilir. Tepki gösteren sanatçılar, Milliyet Aktüalite Dergisi’nin² yaptığı soruşturmaya verdikleri cevaplarda, bu tedbirlerin gereksizliğini dile getirirler:

“Ali Poyrazoğlu, “- ... Ayrıca kültür, adet ve ananelerin zaman içinde kendini yenilediği yeni kültür, örf, adet, ananeler yarattığı görmezden gelinemez. Ve başka şekillerde yeniden doğarlar. Çağdaş toplumlarda olduğu gibi. Örf, adet ve gelenekler hem değişkendirler,

² Bkz. Milliyet Aktüalite, 14 Şubat 1982

hem de bakanların dünya görüşüne göre, bakış açılarına göre değişirler. Demek ki devamlı olarak değişme ve yorumlama söz konusudur...”

Melih Cevdet Anday’ın verdiği cevap da dikkat çekicidir.

“Film senaryolarının ve özel tiyatrolarda oynayacak oyunların milli amaçlara yönelik, genel kültürümüze, örf ve adetlerimize uygun olması için denetleneneğine ilişkin haberi gözlerime inanamayarak okudum. Milli amaçlar adına denetleme, her yerde baskı rejimlerinin bahanesi olmuş ve kültürü geriletmiştir. Her sanat yapısı o genel kültür denilen şeyi aşmaya yöneliktir. Genel kültüre uygun kültür, kültür sayılmaz.”³ Adalet Ağaoğlu, Refik Erduran, Yaşar Kemal, Zeynep Oral, Oktay Rıfat, Attila İlhan da aşağı yukarı aynı görüşleri tekrar ederler.

Millî bir edebiyatın gereksizliğini savunan sanatçılar, gayr-i milli tavırlarını kaleme aldıkları eserlerinin arasına sıkıştırarak okurlarına ulaştırma yoluna giderler. Söz gelimi Sevgi Sosysal’ın “Şafak” adlı romanıyla ilgili Fethi Naci’nin yaptığı tespitleri okuduğumuzda durum daha iyi anlaşılmış olacaktır.

“Ve Necdet’in sözleri eskiden, bir devrimcinin konuşmamasının doğal sanılması gibi, şimdi de işkencede konuşmak doğal gibi davranıyoruz. İkisi de yanlış. Eski romantikliğimiz ne kadar yanlışsa şimdiki nerdeyse kaderciliğimiz de o kadar yanlış. Bir devrimci nasıl ve niçin konuşmaz? Bu nasıl öğrenilir? Nasıl mümkündür bu? Sevgi Soysal yalnız işkence göreni anlatmıyor; işkenceyi de anlatıyor hem de büyük bir güçle.”(Naci, 1981, s. 421).

Mehmet Selahattin’in “Samyeli” romanında, değersizleştirme çabalarının birçok örneğine rastlarız. Bunları doğal bir süreçmiş gibi anlatan yazar, aslında metin arkasında inancın gereksizliğinin ötesinde, bunların boş ve anlamsız olduğuna da işaret eder. Söz gelimi,

“-Azrail’i de kovabilir misin?

-Tabii. Hem de odunla. Ben yaşarken sana kimse bir şey yapamaz. Tepelerim hepsini.” sözleriyle dinî ve millî değerlere karşı umursamaz bir tavır sergiler. (Samyeli, 1977, s. 311)

³ Daha geniş bilgi için Bkz.: Yeni Düşünce Dergisi (1982). S.24.

Çetin Altan, öteden beri din adamlarını itibarsızlaştırma yolunda en büyük çabayı gösteren ve eserlerinde bunu her fırsatta dile getiren yazarların başında gelir. Altan’a göre, din adamlarının hemen tamamı göründükleri gibi değildir. Onlar, her türlü ahlaksızlığı yapabilme potansiyeline sahiptir. “Küçük Bahçe” romanında bir din adamı ile ilgili tespitleri onun niyetini açıkça ortaya koymaktadır.

“Arkada dipte sarıklı bir hoca oturuyordu. O neyi seviyordu ki acaba? Hocanın yaşamında ilk kez bir kadınla nasıl yattığını düşünmeye çalıştı. O sırada sarığını nereye koymuştu acaba? Evde yahut camide bırakmış olmalıydı. Kafasına sarık yerine ne giymişti acaba? Bere yahut kasket... Kim bilir nasıl heyecanla yürümüşti sokaklardan, belki de dualar okuyarak. Kılığını değiştirmiş heyecandan dualar okuyarak ilk kez geneleve giden genç bir hoca çömezi düşündü. Sonra da abdest tazeleyip akşam namazına koşmuş olmalıydı. Namazda kadını aklından çıkarabilmiş miydi acaba?”(Altan, 1977, s.23)

Mehmet Selahattin’in “Samyeli” romanında “Şeyh Abdülkerim” tipi, Çetin Altan’ın “Hoca” ve “Hoca Çömezi” tipinden çok farklı değildir. Romancılarımızın bu küçük düşürme çabalarının giderek artan bir biçimde devam etmesi, onların sıradan olabilirlikleri anlatma yoluna gittikleri şeklinde değerlendirilemez. Romanlarda sık sık din adamlarına saldırıp onları yıpratmak ve din adamlarını toplum nezdinde küçük düşürerek böylece toplumu onlara karşı güvensiz hâle getirmek yoluna giden bu yazarlar, toplumu bir arada tutan unsurlardan en önemlilerinden olan dini yaralamaya, inanç sistemi konusunda zihinleri bulandırmaya uğraşırlar. Bunların konu ettikleri din adamı tipi hep aynıdır: Her türlü yeniliğe ve gelişmeye karşı, namussuz, ırz düşmanı, içki içen, ahlaksız kimselerdir.

“Fahriye’ye yaklaşımı, yardım eline uzatışı, hep ileride gerçekleştirebileceğine inandığı gizli emelleri yüzündendi. Adama öylesine yardım etmişti ki, şimdi ona taparcasına bağlıydı ve karısını şeyhin koynunda görse bile inanmayacak kadar güveniyordu.”

Bir gün sofrayı kuruyordu kadın.

-Bugün benimle yemek yer misin kızım dedi şeyh.

.....

-Şimdi kadehlere biraz da rakı koyalım bakalım. Ha şöyle.

Kadehini kaldırmış, Reyhan'ı da içmeye zorluyordu. İçirip iradesini yok etmedikçe onu ele geçiremeyeceğini bilecek kadar akıllıydı.

.....Reyhan şeyhin yanına sokulduğunu diz dize oturduğunu bile fark edemiyordu. Şeyh onun elini tuttu... kadın ateşler içinde yanıyordu. Ağır ağır onu soyuyordu şeyh. Az sonra çıılçıplak kalmıştı. sonra ona sahip oldu... Bir süre uyudu Reyhan. Uyandığında şeyhi yine üzerinde buldu. (Samyeli, 1977, s.205-206).

Kendine şeyh diyen ve bu şekilde davrananlar kimseler olabilir ve olmuştur. Bu ahlaksızlar, hangi sıfat ve unvana sahip olurlarsa olsunlar, onların bu sıfatlarını taşıyan herkesin aynı terazinin kefesine konulması son derece mantıksız ve tutarsız bir tavidir. Bunların genelleştirilmesi ve diğerlerinden ayırt edilmemesi gerçek anlamda böyle olmayanlara karşı bir bühtan olmaktan öteye gitmeyecektir. Romanlardaki bu genellemeler, okuyucularda din adamları ve manevî kimliğe sahip olanlara karşı her zaman önyargılara neden olmuştur.

12 Eylül askerî darbesi, silahlı çatışmaları bıçakla kesilmiş gibi sonlandırır. Bu durum çok anlaşılır olmamakla birlikte, ortaya çıkan durum bugün bile tartışılmaya devam etmektedir. İdeolojik kamplaşmalar ve mücadeleler güç mücadelesinden başka bir alana kaymaya başlar. Özellikle, bölücü ve yıkıcı faaliyetler içerisinde bulunan kesimler, kendilerine yeni bir kanal bulur. İdeolojilerini etkin kılmak, bir şekilde gündemde tutmak için sanat ve edebiyat eserlerini araç olarak kullanmaya başlarlar. Millî dayanışmayı ortadan kaldıran eylemleri eserleri aracılığı ile teşvik ederler. Bu yazarlar, pasif duruma geçen militarizmi, gelecekte oluşabilecek çatışma ortamına hazır hale getirme çabası gösterirler.

Her zaman askeri darbeler, arka planında yeni oluşumlara ve yeni darbelere zemin hazırlar. 12 Eylül askeri darbesi de sanat ve edebiyatı politikadan soyutlamaya yönelik tedbirleri sıkılaştırır. Bütün kısıtlamalara karşın, sanat kendine yeni kanallar bulur. Sanatçılar, dolaylı yoldan da olsa toplumsal içerikli yazılar kaleme alırlar. Bunlar, tıpkı 1930-1940 yıllarının tek parti döneminde olduğu gibi, düşüncelerini eserleri aracılığı ile dile getirme yoluna giderler. Bu dönemde sanat edebiyat dergilerinin gereğinden fazla artmış olması dikkat çekicidir.

Sanat ve edebiyat dergilerinin önemli bir kısmında dinî ve millî değerler (Allah, Peygamber, aile, asker, polis ve aşk gibi kavramlar), aleni bir biçimde aşağılanmaya, toplum nezdinde gözden düşürülmeye çalışılır. Kimileri doğrudan ve dolaylı bunların gereksiz ve önemsizliğini vurgulamaktan çekinmezler. Sanat Olayı, Gösteri, Milliyet Sanat, Türkiye Yazıları, Yazın Dergisi, Yazko Edebiyat, Yaba, Türk Folkloru, Dönemeç, Yeni İnsan, Yazında ve Ekinde Sesimiz, Antoloji, Sahne, Çevre, Sanat Çevresi, Görsel Sanat, Oluşum, Olgu, Bilim ve Sanat, Edebiyat 81, Edebiyat, Süreç gibi dergiler, bunların başında yer alırlar.

Değersizleştirme çabaları, basılı yayınların dışında, sinema ve tiyatrodan da görülür. Âdem'in Kaburga Kemiği, Hikâye-i Mahmud Bedreddin, Sersem Kocanın Kurnaz Karısı, Morfin, Düşman, Arkadaş, Umut, Sürü, Maden, Yılanların Öcü, Gecelerin Ötesi, Kara Çarşaf Gelin, Yedi Kocalı Hürmüz, Sevgili Öğretmenim bunlardan birkaçıdır. Bu yaklaşımların genelleştirilmesi, sanat ve edebiyat adına toplumsal algıda meydana getireceği tahribatı ve değer yozlaşmasını tahmin etmek güç olmasa gerek.

Türk milleti, bayrağı ve ezanı özgürlüğün simgesi olarak görür ve her ikisine de çok önem verir. Ezanın okunma gerekçesini yerine getirmese bile, ona her zaman hürmet eder ve saygıda kusur etmez. Bu yüzden Müslüman Türkler, fethettikleri topraklarda ilk yaptıkları işlerden biri mescit açmak, orada ezan okutmak olmuştur. Bağımsızlığımızın ifadesi olarak “Ezanlar susmasın, bayraklar inmesin” sözünü tekrar etmemiz de bundandır. Cengiz Bektaş bir şiirinde okunan Ezanla ilgili bakın neler söylüyor:

“Direnme oluyor sesim.

Parmağımı burnumun ucuna denk uzatabiliyorum

Sana diyorum

-Senin olanları

Ölümlerini Arapça bağırlıyorlar daha” (Bektaş, 1979, s. 75) dizelerinde Ezan hafife alınmakta, tabir yerinde ise alay edilmektedir.

Her dinin kendine göre inanç kuralları vardır. Kişiler inandıkları dinin bu kurallarını yerine getirmeseler bile inkâr etmezler, saygı gösterirler. Aynı şey İslam dini için de geçerlidir. İslam'da iman şartlarından biri de kaza ve kadere inanmaktır. Ataol Behramoğlu, iman şartlarından “kaza ve kadere iman”ı hafife alır ve inkâr eder:

“Umutsuz olmamak gerektiğini biliyorum bu acımasız gecede yazgı diye bir şey yok, içinde yaşadığımız bu toplum öldürdü annemi.”
(Berhamoğlu, 1981a, s. 23)

Bir başka şiirinde,

“Ozanlık bana vergi, dünyaya baktım biraz

Benim en son sevgilim beni hiç özledin mi ?

Yüreğimin sol Yanık Köroğlu Sarı Ayvaz

Göklerdeki babamız bizi korusun e mi...” (Berhamoğlu, 1981b, s. 11)

Birçok kutsal dinde kurban kesmek bir ibadet olarak kabul edilir ve uygulanır. Bunun hem sosyal, hem de dini boyutu olduğu bilinmektedir. Erduran, İslam’ın gereği olarak yılda bir defa kesilen kurban için; *“...Örneğin kurban diye hayvan boğazlama huyumuz artık kara çarşaf gibi ilkeliklerin yanına bırakmamamız gereken çirkin bir adettir. Eğer bu duygu ve düşüncemi yazmıyor, yazamıyorsan toplum içinde gerçek özgürlük te: yoksunuz demektir. Halkın beğeni düzeyini yükseltirken gerçek özgürlükleri genişletmek ise -dört güç- içinde en çok basının görevidir.”* diyerek basını göreve çağırır. (Erduran , 1981, s. 8)

Kerkenez romanında Cengiz Tuncer, dine ve dini değerlere karşı yer yer acımasız eleştiriler yöneltmekten çekinmez. Romanda Mustafacık adlı çocuk babasını kaybetmiş olmanın acısını ve içinde bulunduğu durumu kendince anlamlandırmaya çalışmaktadır. Yazar onu şöyle konuşturur:

“- Herkese kızıyorum dedi Mustafacık. Sana, anana, babana, Allah’ a bile.” (Tuncer , 1975, s. 59) Bu kızgınlık çok doğal bir tepki gibi algılanabilir. Normal de karşılanabilir. Bununla birlikte, insanın iç dünyasında meydana gelen fırtınaların sonuçları sebepleri ile birlikte ortaya konursa anlamlı olabilir. Aksi takdirde psikolojik hezeyanlardan öte gitmez. Yazar, romanın devamında kutsallar karşısında takındığı olumsuzlukları sergilemekten ve bunları dile getirmekten geri durmaz.

“Ay ışığı tabutun üstüne vuruyordu, çıplak insan suretinde bir gece kuşu açık unutulmuş bir mezarda bir Müslüman ölüsüyle zina ediyordu.” (Tuncer , 1975, s.157) Bir sapkınlık ve sapıklığın alenileştirilmek istenmesi ne kadar normal karşılanabilir sorusunu

herkes kendince cevaplayabilir. Ancak yazar bunu bir bilinç düzeyinde sürdürüyor ve özellikle vurgulamaya çaba gösteriyorsa tesadüfle izah edilemeyen bir durum ortaya çıkar.

Cengiz Tuncer, bir köylü kadın ile oğlunu konuştururken, kadına şunları söylettiriyor: “... *Sevaptır da üstelik bir evlat ben babamı sevmiyorum dedi mi babanın boynunun borcudur o evladı yatırıp kesmek.*” (Tuncer, 1975, s.65) “*Millet çil yavrusu gibi çifte çubuğu dağıtılmışken minareye çıkıp ezan okumak akıllı işi değildi.*” (Tuncer, 1975, s.49.) Romanda, erkekler yaptıkları haksızlıklara ve kötülöklere her zaman dini bir kılıf bulur. Kadınlar ise toptan ahlaksızlık çukurundadır.

Dinin gereğı olmayan, hurafelere dayalı anlatımlara inananlar bütün dinlerde ve toplumlarda olagelmıştır. Bunların önemli bir kısmı cehalet ve bilgisizliğin sonucudur. Cengiz Tuncer, bu anlatılardan birini şöyle nakleder: “yağmur yağarken, şimşek çaktığı anlarda gökten ölümsüzlüğü taşıyan üç damla düşermiş. Bu üç damlanın düştüğü toprağı sopa diksen yetişir, bir ölüünün üzerine düşerse dirilirmiş.” Ramın kahramanı Mustafacık babasının ölüsünü götürürken arabayı durdurup gökten düşen yağmur damlalarını avucunu doldurur ve ölü babasının ağzına dökerek onun dirileceğine inanır. Babası dirilmeyince çok kızar:

“ *Haydi, uyan babacık, abıhayatı gökten indiren Allah’ın bir hışmına uğrarız sonra, siler bizi kulluk defterinden. Tövbe cehennemlik oluruz.*”

Bütün gayretlere rağmen babacık dirilmeyince çocuk daha da hırçınlaşır ve isyan eder:

“*Yuh olsun sana be...Sineğı beri kovulan düzzü Babacık, lan babacık...Deyyus babacık, orospu çocuğı babacık..*

Başını kaldırdı göğre baktı, Tanrının soluğı da yetmiyor atık, diye düşündü.” (Tuncer, 1975, s.123)

Romanlarda olduğu gibi şiirlerde de benzer durumlara rastlamak mümkün:

“*Hız. Muhammed in terinden türemişmiş güller*

Ya öbürleri, o binbir türlü çiçekler?

Onlar da herhalde Memet’lerin terinden türemişler.” (Yücel, 1982, s. 81)

Can Yücel’in şiirlerinde, kutsallarla ilgili olarak şu örnekler dikkat çekicidir:

“*İsa bir çoban Celile Gölünde*

*Kuzu diye dağları güdermiş
Bazı dini
Kademleri neyle meyle üflermiş
Muhammed desen, tüccarlık edermiş gibi yapıp çöllerde
Kelamlardan ne kervanlar düzemiş...
Baktık ki sonra tüm ölüm bu kutsal kitaplar
Sakarya nehri ve Mercidamık zaferi dâhil
Gitgelelim kalem kaşlarımıza
Cımbızlarla yolunan bu yazı
Üzerimize bir üzerliktir
En değilse tütsü diye ahretlenilir.” (Yücel, 1982, s.90)*

...
*“Allah icat oldu mertlik bozuldu
Doğru kılıç kında paslan...
Damgalıdır...” (Yücel, 1982, s. 90)*

...
*“Mirimin öbür dünyadan yolladığı kartpostalları
Yürüyor tirendaz, şapa-şapa-şapa dane-dek” (Rengârenk, s.92)*

Yukarıya aldığımız örneklerde de görüldüğü gibi inançlarımız hurafelere kasıtlı olarak bulaştırılmakta, İslam’da olmayan şeyler İslam’a mal edilerek anlatılmakta, dini müesseselerimize açıkça saldırılmaktadır. Diğer yandan kimi romanlarda en bayağı porno sahnelerine taş çıkaracak anlatımlara yer verildiğine şahit oluruz. Çetin Altan’ın “Büyük Gözaltı” adlı romanı tam anlamıyla cinsel hastalık ve fanteziler dile getirir.

İnançların hafife alınması ile ilgili olarak Adalet Ağaoğlu’nun Bir Düğün Gecesi romanında şu anlatım dikkat çekicidir: “*Tanrı, tanrı mısın neysen, -yoksun ya- eğer yerini tutacak başka bir şeyin varsa, peki öyle olsun, sen varsan, koru resimlerimi, koru beni, aklımı. Beni genç yaşında katil etme. Ben bu resimlere, sabahlara dek kırpmadan gözümü, inancımı koyuyorum. Geleceğe ve geleceğin daha güzel olacağına, -Tanrı mısın nesin işte- bunu senin bile engelleyemeyeceğine değin inancımı.*” (Ağaoğlu, 1980, s.49) Yılmaz Güney Boynu Bükük Ölenler romanında, “*Ah lan Allah ah! Ver benim eski gücümü, ver benim eski kuvvetimi, ver!*” (Güney, 1976, s.441) derken yaratıcıyı kendince hafife alır. Bir bakıma isyan eder. Eserinin devamında şöyle der: “*Bu Allah işini bilen bir Allah. Bilmiş*

köylü milletin yüreğini ona göre yazmış. Allah bilmiş; başıma bela olmasınlar demiş, kendi dertlerine düşsünler demiş. ... Ah avrat, ah! Ben Allah olsaydım başka türlü yapardım vallaha.” (Güney, 1976, s.386) Devamında şöyle der: “... Ne diyorum biliyor musun avrat. Tutacaksın şu Allah’ı, üç kış aç bırakacaksın, sonra vereceksin eline kazmayı, ama kazma ağır olacak, öyle ağır ki zor kaldıracak, çalıştıracaksın güneşin altında, bizim yediklerimizi yedireceksin, bizim çektiklerimizi çektireceksin. Sonra da güzel bir döveceksin, öyle döveceksin, öyle döveceksin ki bir ay kalkamayacak yataktan, kolunu kanadını kıracaksın. Kör topal bırakacaksın ortaya, bak o zaman nasıl kuzu kuzu olacak. Klemi aldı mı eline oturacak, ne yazdığını şaşırarak.

“Tövbe de herif, tövbe de.”

“Be avrat, bütün bu işleri başımıza o açmadı mı şimdi?” (Güney, 1976, s.441)

Mehmet Selahattin Allah’tan bahsedilince, *“Bırak şu Allah lafını artık. Küfrettireceksin bana.”* (Selahattin, 1977, s. 316) demekten çekinmez.

Cengiz Bektaş ise bir şiirinde yaratıcı ile ilgili şunları ifade eder:

*“Açılır el ele dağlar iki yana
Gediz o kucaktan bu kucağa
Doğurur durmadan
Doğurur ışık
Bütün tanrılar gibi dişi”*(Bektaş, 1979, s. 37)
Can Yücel, benzer bir yaklaşımı sergilemekten çekinmez.
*“Ben de dedim ki Allah’a
Feriştahın gelse yaratamaz bu güzelliği
Sen bir turistsin amca bey”* (Yücel, 1882, s. 32)

Orhan Kemal, *“Bu Allah da hep onların Allah’ı mıdır nedir. Fakir fukaraya garazı tekmiş...”* (Kemal, 1964, s.250)

Eserlerden seçme yaparak aldığımız bölümlerde yazar ve şairlerin istisnasız Allah’a karşı isyankâr ve küfürbaz olduğu görülmektedir. Nüfusun büyük ekseriyetini Müslümanların oluşturduğu ülkemizde, inançlarına ve Allah’ına alenen küfreden bu kitapların sanat eseri olarak tanımlanması ve değerlendirilmesi çok acı bir durum olsa gerek.

Kutsal dinlerin temel gayesi ahlaktır. Kur'an-Kerim'de Kalem 4,⁴ Azhap 21⁵'de ahlakın önemi buyurulmuş, Peygamber Efendimiz de bir hadisinde, “*Ben hemen ancak, üstün ahlaki tamamlayayım diye gönderildim.*” diye buyurmuştur. Geleceğimizin emanetçileri, Türklük davasının bekçileri olan gençlerimiz, dininin gereklerinden mahrum bırakılması büyük bir felakete davetiye çıkarmakla eş değerdir. Onları dinin olgunlaştırıcı, temizleyici ve huzur verici özelliklerinden mahrum edersek yazık olmaz mı? Türk milletinin ezelden beri isteği Hakk'ın isteğidir. (Körükçüoğlu, 1968)

Kimileri ahlaki kendince değiştirip dönüştürerek ona bilinenin ötesinde yeni anlamlar katarak yozlaşma ve bozulmaya zemin hazırladılar. Bir moda dergisinde yer alan şu haberi dikkatlerinize sunuyoruz:

“Erkeklerle müjde mini etek geri geliyor... Yeni mini etek dar değil, yumuşak, kalçalara oturuyor. Pantolonlar, bermudalar ve golf pantolonlarından sonra bu mini etek kadınlığa da bir dönüş oluyor. (...) kadınlar özgürlük istiyor. Baştan çıkarmaktan ve flört etmekten hoşlanıyorlar. Yeni mini etekler yürürken açılıyor ve oradan oraya sallanıyor, yani saklambaç oyununa benziyor. (...) Ayrıca günümüzde kadınlar genç kalmaya çaba gösterirken, mini yaşı da gizliyor. (...) Kendine güveni olan ve modayı takip eden kadınlar mini etek alıyor. (...) Amerikalı bir kadın: ‘Orta yaşta kadınlar modayı mümkün olduğu kadar yakından takip edecekler ve eteklerini kısaltacaklar.’” (Yankı, 1982, s. 40-41)⁶

Adalet Ağaoğlu'nun Ölmeye Yatmak romanında seçtiğimiz şu bölümler ahlaki değerleri ortaya koymaktadır:

“Kadınlık zarı nasıl yırtılır? Kan nasıl şorul şorul akar? Ve sonra nasıl unutulur bir yandan da kadın olduğunuz?” (Ağaoğlu, 1973, s. 278)

“Evet. Bir kere yattım öğrencimle. Bu yatıştan kısa süren değişik bir tat aldım. Burası gerçek. Bedenimden çok beynimde kurulan bir imparatorluğun şehvetiydi belki. İnsan kendini tek başına

⁴ Şüphesiz sen büyük bir ahlaka sahibisindir.

⁵ Ey inananlar! And olsun ki, sizin için, Allah'a ve ahiret gününe kavuşmayı umanlar ve Allah'ı çok anan kimseler için Resulullah (Allah'ın Elçisi) en güzel örnektir.

⁶ Bkz.: Yankı (1982). S. 573, s. 40-41.

özgürleştiremezse ve tek başına özgürleşme düşü içinde boğulmuşsa, kendinden sonra gelenleri altına yatmalıdır. Gebeysem bu çocuk ondandır. Öğrencimden... ...Ama hiçbir yerli film bir öğrenci odasında, kendi öğrencisinin odasında, bir doçent hanımın kadınlık zararının yeniden nasıl bozulmuş olduğunu göstermez.” (Ağaoğlu, 1973, s.45) “Özgür bir Türk kadını oluşumu onunla kanıtladım. Yirmi beş yaşında bir delikanlı ile kanıtladım.” (Ağaoğlu, 1973, s.47)

Bir başka yazar genç kızlara özgürlük nedir anlatıyor: “Sizin yüzünüzden sizin gibi kızları bilirim ben. Üniversiteye gidiyorum başkaldırdım sanırsınız oysa bacaklarınızı açmaya bile cesaretiniz yoktur. Gerçek özgürlük nedir bilmezsiniz. Bilinçsiz ve bilgisiz şekilde tüketirsiniz ömrünüzü.”(Pultar, 1979, s. 59)

Bu eserler, milli ve manevi değerlerine sadık olanlar için çok fazla bir etkiye sahip olduğu söylenemez. Söz konusu, yetersiz alt yapıya sahip, kimliği ve kişiliği yeterince oluşmamış ve oturmamış olanlar için son derece tehlikeli olduğu aşikârdır. Cinsel öğelerin bütün çıplaklığı ve en bayağı hâliyle yer aldığı bu eserlerin amacının ne olduğunu tartışmak bile gereksizdir. Çünkü bunların amacı, özgürleştirme ve özgürlük adı altında soysuz bir nesil inşa etmekten öte değildir. Yukarıda bir kısım alıntılarında da görüleceği üzere, Kerkenez romanı, çıplak gerçekliğin ötesine geçerek seviyesiz ve tutarsız bir ikilemi ortaya koymaktadır. Annesini yıkanırken izleyen birinin gözünden yapılan tasvirlerin amacı ne olabilir? Bununla yazar aklınca ne yapmak istiyor? Bütün bunların tek bir cevabı var, kendince gerçeklik ve fantezileri bir araya getiriyor.

Cinsellik ele alınıp değerlendirilebilir. Bunlardan belli ölçüler çerçevesinde pek tabi söz edilebilir. Ancak bunun da bir ölçüsü ve estetiği olmalı. Bayağılığa ve çirkinliğe kaçmamalı. Sapkınlık ve sapıklıklar doğal bir durummuş gibi anlatılmamalı. Her şeyin kendince bir estetiği olmalı. Her türlü sapıklığın alenileştirilmesi, bütün detaylarına girilmesi, yazarın bu konuda yakın bir gözlem ve deneyim yaşamış olduğu izlenimini doğurmaktadır.

Çetin Altan’ın Büyük Gözaltı romanında tam anlamıyla bir cinsel sapkınlık ve fanteziler silsilesine rastlarız. Burada örneklerini almak istemediğimiz bu eserde, ahlaksızlığın ötesinde, sapkınlıkları ile de dikkat çeker. Aynı sahneler “Bir Avuç Gökyüzü” ve “Küçük Bahçe” romanlarında da görürüz.

Ahlâksızlığın normal sayıldığı Batı ülkelerinde bile nefretle karşılanan, çeşitli gösterilerle protesto edilen, kanunlarla yasaklanan birtakım sapkınlıklar, ülkemizde bir kısım sanatçı tarafından “bunun anormal bir davranış olduğu” kabul ettirilmeye çalışılmaktadır. Bu sebeple romanlarında bu konuları işlemekte, “eşcinsellik” olarak adlandırdıkları bu davranışları savunmaktadırlar. Milliyet Sanat dergisi ise, “Eşcinsellik Özel Sayısı” (Sanatta Eşcinsellik, 1981) ⁷ yayınlamaktadır.

Aile, toplumumuzun en küçük birimidir. Toplumu sağlıklı olması, ailenin de sağlam bir yapıya sahip olmasına bağlıdır. Ailenin çöküşü, toplumların çökmeye başlaması demektir. Aile bireylerinin birbirlerine karşı, hak ve sorumlulukları ile devletin toplumu, toplumun da devlete karşı olan görev, hak ve sorumluluklarıyla paralellik arz eder.

Tarihte, birçok toplum, “kadın insan mıdır, değil midir?” sorusunu tartışırken, Türk kadını erkeğiyle omuz omuza, her meseleye karşı mücadele etmiş, sosyal hayattaki yerini almıştır. Bunun sonucunda da, sağlam bir Türk aile yapısı, tarihimizle birlikte günümüze kadar sürüp gelmiştir. (Ögel, 1971) Günümüzde, bütün yıpratma ve yozlaştırma çabalarına karşın Türk milleti aile yapısını korumakta ve sahip çıkmaktadır. Şehirleşme ile birlikte gittikçe bozulan aile, kısmi bir gevşeme gösterse de henüz yukarıda örneklerini aldığımız eserlerde görüleceği üzere değersizleştirme ve soysuzlaştırma sürecinden çok uzaktır. Öz değerlerine sahip yazar ve ilim adamı, bu “aşınma”yı önleyici, aile yapısını koruyucu çareler ararken, azınlıkta da olsalar, bir kısmı da aşınmayı hızlandırıcı, yıkıcı gayretlerini göstermekten geri durmamaktadırlar.

Sonuç ve Değerlendirme

Değersizleştirme çabalarının önce dilde yapılmış, nesiller arasında bağ koparılmaya çalışılır. Adına Öz Türkçecilik denilerek dil kendi doğal gelişim seyrinden çıkarılarak dil birliği bozulur. Türk dili âdeta bir çıkmazın içine sokulur. Marksist yazar ve şairler bu konuda büyük çaba harcarlar. Millî birliği ortadan kaldırmanın en kestirme yolu, milletin dilini değersizleştirme olduğunu bilen emperyalist güçler, kendilerine yardımcıları bulmakta zorluk çekmezler.

⁷ Bkz.: Sanatta Eşcinsellik (1981). Milliyet Sanat, Yeni Dizi S.17, 1 Şubat, İstanbul.

Dilde olduğu gibi dine karşı da büyük bir saldırının yapıldığı ve eserlerde bu saldırılara dair örneklere sıkça rastlanır. Yapılan saldırıların başında, Allah'ı inkâr ve ağır hakaretlerde bulunmaktadır. Diğer yandan dine, din kurumlarına ve din adamlarına acımasızca saldırılmıştır. Ahlak bunalımı yaratma gayretlerinin yanında, aile kurumuna saldırı devam eder.

Milli kültür hafife alınır, değersizleştirilir ve kültürel miras reddedilerek yok sayılır. Yoz ve ne idüğü belli olmayan bir kültür empoze edilerek nesiller soysuzlaştırılmaya ve özünden, öz değerlerinden uzaklaştırılmaya çalışılır. Tarihimiz ve tarihi değerlerimiz devamlı kötülenerek barbarlık, diktatörlük, sömürgecilik şeklinde anlatılmış, bunların başarıları görmezlikten gelinmiştir. Tarihi gerçekler, sürekli çarpıtılarak anlatılmış, dış düşmanlarla iş birliği yapmak ve onların emellerine hizmet etmek doğal bir durum olarak takdim edilmiştir.

Yabancılarla ve yabancı ülkelere duydukları hasreti roman, hikâye ve şiirlerinde açık açık dile getirmekten çekinmediler. Gençlik yazılan eserler aracılığı ile zehirlemekte, bununla da yetinilmeyerek, ders kitapları ve eğitim kurumları aracılığı ile çocukların dünyasına da el atarlar.

Kanunları, kanunların uygulayıcısı ve koruyucuları olan polis, asker gibi kurumları, eserlerde yıpratmaya ve küçük düşürmekten çekinmediler. Bunlar, egemen sınıfın temsilcileri, sömürü düzeninin bekçileri gibi sunulur. Kendilerinden yana olmayanlar "faşist" damgası vurmayı adet haline getirirler.

Kaynakça

- Ağaoğlu, Adalet (1973). Ölmeye Yatmak, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Ağaoğlu, Adalet (1980). Bir Düğün Gecesi, 4. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Altan, Çetin (1977). Küçük Bahçe, Bilgi Yayınları, Ankara.
- Apaydın, Talip (1971). "Devrim İçin Edebiyat", Türkiye Öğretmenler Sendikası.
- Behramoğlu, Ataol (1981a). Kuşatmada, Yazko Yayınları, İstanbul.
- Behramoğlu, Ataol (1981b). Bir Gün Mutlaka, Yazko Yayınları, İstanbul, s.11.
- Bektaş, Cengiz (1979). Bektaş, Mor, 2. Baskı..
- Bilbaşar, Kemal (1981), "Türk Romanı ve Türkiye Gerçekleri", Varlık, S. 888, Eylül.

- Erduran, Refik (1981) Milliyet Sanat Dergisi, S. 35.
- Forsyth , Frederick (1980). Şeytan Seçeneği, Çev.: Mehmet Harmancı, E Yayınları, İstanbul.
- Güney, Yılmaz ().Boynu Bükük Öldüler, Güney Yayınları, İstanbul.
- Kaplan, Mehmet (1981). “Sanat ve İdeoloji, Türk Edebiyatı, S. 96.s. 7., İstanbul.
- Kemal, Orhan (1964). Bereketli Topraklar Üzerinde, Remzi Kitapevi.
- Körükçüoğlu, Kemal Edip (1968). Milliyet ve Din, 2.Baskı, MEB. Millî Talim ve Terbiye Dairesi Üyesi, Ankara.
- Naci, Fethi (1981). 100 Soruda Türkiye’de Roman ve Toplumsal Değişme, Gerçek Yayınları, İstanbul.
- Ögel, Bahattin (1971). Türk Kültürünün Gelişme Çağları, MEB yayınları, Ankara.
- Öztüna, Yılmaz (1978).Büyük Türkiye Tarihi, C.X., s.175, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Pultar, Gönül (1979) Dünya Bir Atıklarınca, Kelaynak Yayınevi, Ankara.
- Samyeli, Selahattin (1977). Samyeli, Değer Yayınları, İstanbul. Bektaş, Cengiz (1979). Mor, Cem Yayınları, İstanbul.
- Samyeli, Selahattin (1977). Samyeli, Değer Yayınları, İstanbul. s.311.
- Selahattin, Mehmet (1977). Sam Yeli, Değer Yayınları.
- Serge, Viktor (1976). Militana Öğütler, Çeviren: Mümtaz Yavuz, Evren Yayınları, İstanbul.
- Tuncer, Cengiz (1975). Kerkenez, E yayınları, İstanbul.
- Yücel, Can (1982). Rengareng, Yazko Yayınları.
- Yücel, Can (1982). Rengârenk, Doğan Kitap, İstanbul.



**SULTAN VELED'İN TÜRKÇE ŞİİRLERİNDEKİ BAZI
FONOLOJİK KATMANLAR ÜZERİNE BİR
DEĞERLENDİRME**

**AN EVALUATION ON SOME FONOLOGICAL LAYERS
IN SULTAN VELED'S TURKISH POEMS**

*Kenan AZILI**

Özet

Modern Oğuz yazı dillerinin büyük bir kısmına kaynaklık ettiği düşünülen *Eski Anadolu Türkçesinin* (Bu terim yerine bazen *Eski Türkiye Türkçesi*, *Eski Osmanlı Türkçesi* veya *Eski Oğuz Türkçesi* terimleri de kullanılmıştır.) Anadolu coğrafyasında yazı dili olma sürecindeki ilk anahtar rollerden biri, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî ile Gevher Hatun'un büyük oğlu Sultan Veled'e aittir. 1226-1312 tarihleri arasında yaşadığı düşünülen Mutasavvıfın Farsça ve Rumca dışında, Türkçe şiirler yazdığı bilinmektedir. Bu Türkçe şiirlerin toplamının üç yüzün üzerinde beyitten oluştuğu tahmin edilmektedir. Yunus Emre ile birlikte Anadolu'da yazılmış ilk eserlere sahip olan Sultan Veled'in; *Dîvân*, *Rebâbnâme* ve *İbtidânâme* gibi eserlerindeki Türkçe beyitler, Oğuzcanın gelişim evrelerini yansıtmaları bakımından oldukça önemlidir. Türkistan coğrafyasındaki yazı dili dışında, Anadolu'da yeni bir yazı dilinin ortaya çıkması ve gelişmesinin takip edilmesi için bu beyitler önemli dil malzemesi sunmaktadır.

Bu çalışmada, Sultan Veled'in Türkçe beyitlerindeki bazı fonolojik varyantlaşmalar ve buna bağlı katmanlar değerlendirilecektir. Literatürde kabul edilmiş olan Oğuz diyalektlerinin tipolojik verileri, bu katmanlar ile mukayese yapılarak incelenecektir. Öyle ki, bu beyitlerin yer aldığı bazı nüshalarda görülen ve Doğu ile Batı Türkçesinin arasında önemli bir geçişi işaret eden *bol~vol~ol-* katmanları yeniden değerlendirilmeye tabi tutulacaktır. Katmanlardaki *-g > Ø* gibi fonolojik gelişimden ortaya çıkan *süçig > sücü ~ süçi* gibi katmanlar ile *biş ~ miş* ve *datlu ~ tatlu* ikiliklerinden oluşan ona yakın fonolojik katman ele alınarak, bu formların diyalektikal mi yoksa Oğuzcanın iç dinamiklerini yansıtan gelişim aşamaları mı oldukları tartışılacaktır. Böylece Anadolu'da yazılmış ilk metinlerden Sultan Veled'in

* Öğr. Gör. Dr., Bayburt Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Bayburt / TÜRKİYE, kenanazili@hotmail.com,
ORCID: 0000-0002-9055-3842

Türkçe beyitlerinin, Oğuzcanın yazı dili olma sürecinde nerede konumlandırılması gerektiğine dair bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Oğuzca, Eski Anadolu Türkçesi, Sultan Veled, Diyalektoloji, Fonolojik Katmanlar.

Abstract

One of the first key roles in the process of *Old Anatolian Turkish* (Sometimes, *Old Turkey Turkish* or *Old Ottoman Turkish* term is also used instead of this term.) being the written language in Anatolian geography, which is thought to be the source of most of the modern Oghuz written languages, belongs to Sultan Veled, the eldest son of Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî and Gevher Hatun. It is known that Sufis, who is thought to have lived between 1226-1312, wrote Turkish poems in addition to Persian and Greek. It is estimated that the total of these Turkish poems consist of over three hundred couplets. Sultan Veled, who owns the first works written in Anatolia with Yunus Emre; The Turkish couplets in his works such as *Dîvân*, *Rebâbnâme* and *Ibtidaname* are very important in terms of reflecting the development stages of Oghuz. Apart from the written language in Turkistan geography, these couplets provide important linguistic material in order to follow the emergence and development of a new written language in Anatolia.

In this study, some phonological variants and related layers in Sultan Veled's Turkish couplets will be evaluated. The typological data of the Oghuz dialects accepted in the literature will be analyzed by making a comparison with these layers. So that the layers of *bol-* ~ *vol-* ~ *ol-* seen in some copies of these couplets and marking an important transition between East and West Turkish will be subject to re-evaluation. Considering nearly twenty phonological layers composed of *süçig* > *süçü* ~ *süçi* and *biñ* ~ *miñ* and *datlu* ~ *tatlu* dichotomies emerging from phonological development such as -g> Ø in layers, are discussed that whether these forms dialectical or developmental stages that reflect the internal dynamics of Oghuz. Thus, some conclusions can be will be tried to be reached where the Turkish couplets of Sultan Veled, one of the first texts written in Anatolia, should be positioned in the process of becoming the written language of Oghuz.

Keywords: Oghuz, Old Anatolian Turkish, Sultan Veled, Dialectology, Phonological Layers.

0. Giriş

623/1226-712/1312 yılları arasında yaşayan Sultan Veled, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin büyük oğlu olarak Karaman'da doğmuştur. Moğol istilasının altındaki bir dönemde yaşamıştır. Bu dönem çoğu zaman “beylikler dönemi” olarak nitelendirilmekte, tabii

olarak, Sultan Veled'in dili için de bu dönemin dilini yansıttığı kabul edilmektedir. Anadolu dışında kaleme alınan ve "olga-bolga metinleri" veya "karışık dilli eserler" diye adlandırılan eserler dışında, Anadolu'daki yazı dilinin en eski örneklerinden birkaçı Sultan Veled'e aittir. Babası Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin çok az miktardaki Türkçe parçaları bir kenarda tutulacak olursa, Anadolu'daki ilk Oğuzca metinlerin sahibi olarak Sultan Veled ve Yunus Emre'yi göstermek yanlış olmayacaktır. Tezcan, Sultan Veled'den önce de Anadolu Türkçesiyle metinler yazılmış olması ihtimali üzerinde bugüne değin duranlar olduğunu, bu ihtimali yok saymanın, büsbütün ortadan kaldırmanın mümkün olmadığını ifade ederek yalnızca böyle eserler yazılmış olsa bile bunlardan hiçbirinin bugüne kalmadığını söylemektedir (2012: 69).

Bu düşünceden hareketle, birçok araştırmacının Oğuzcanın yazı dili olma sürecinde Sultan Veled'e atfettikleri önem derecesi hak ettiği konumdadır (Mansuroğlu, 1951; Tekin, 1974; Doerfer, 1976; Arat, 1987; Karahan, 2013; Özkan, 2014 vd.). Babasının aksine, sayıca daha fazla Türkçe şiirler yazan Sultan Veled'in, dinî tasavvufî fikirlerini halka ulaştırmak amacıyla bu yönde hareket ettiği yaygın bir kabuldür. Yine de Türkçenin yetersizliğinden çok kez şikâyet ettiği şu ifadelerinden anlaşılabılır (Mansuroğlu, 1951: 216):

*Türk dilin bilürmisedüm ben
Söz ile göstereydüm ben
Türkçe bilseydüm aydaydum ben size
Sırları kim teyriden degdi bize
Güzer ez güft-i türki u ez rûmî
çûn ez ân ıstılâh mahrûmî* (O ıstıhlardan mahrum olduğun için

Türkçe ve Rumcadan geç!)

Sultan Veled, devrine göre oldukça üretken bir şahsiyettir. *Dîvân*, *İbtidânâme*¹, *Rebâbnâme*, *İntihânâme* ve *Ma'ârif* gibi bilinen beş büyük eser kaleme almıştır. Bunlar içerisinde *Dîvân*, *İbtidânâme*, *Rebâbnâme*'de Türkçe şiirleri bulunmaktadır. Bu şiirler toplamda 367 beyitten oluşan hiç azımsanmayacak büyüklüktedir (Ocak, 1988: 547). Eski Anadolu Türkçesinin yapı taşlarından biri olan Sultan Veled'in Türkçe şiirleri (bundan sonra **SVT**) üzerine hem müstakil nüsha neşirleri hem de çeşitli yönlerini ele alan çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Avrupa'da "Selçuklu Beyitleri" olarak tanınan bu parçalar

¹ Bu eser ayrıca *Velednâme* olarak bilinmektedir. Eserin giriş kısmı "ibtidâ" kelimesi ile başladığı için bu isimle anılmıştır (TDV, 2009).

üzerine en kapsamlı çalışma, Mecdud Mansuroğlu tarafından gerçekleştirilmiştir (eser hakkında bkz. Tekin, 2013). Bu çalışmada, bütün nüshalarda tespit edilen şiirler bir araya getirilmiş ve herhangi bir nüsha esas alınmadan karşılaştırmalı edisyon kritiği yapılmıştır. Bu yöntem, kimilerince de makul karşılanmıştır. Çünkü, nüshalar arasında söylenişten ibaret esaslı olmayan farklar bulunur (Tekin, 2013: 18).

Mansuroğlu'nun (1958: 2-7) verdiği bilgilere göre, **SVT**'nin yer aldığı nüshalar ve istinsah tarihleri aşağıda gösterilmiştir. 1297 gibi oldukça erken tarihli nüshadan, 1839 gibi XIX. yüzyıla kadar geniş bir zaman diliminde yazıldığı anlaşılan nüshaların önemli bir kısmı erken tarihlidir. Buna dayanarak Tekin, bu nüshaların çoğunun Sultan Veled hayatı boyunca yazıldığını düşünür (1974: 68) ki bu durumda nüshaların ehemmiyeti bir kat daha artmaktadır. Çünkü Sultan Veled'in sağlığında istinsah edilen nüshalar hem onun hem de devrinin dillik verilerini göstermesi bakımından şüpheleri ortadan kaldırmaktadır. Aşağıda, Mansuroğlu'nun gösterdiği ve bu çalışma boyunca kullanılacak nüshalar ve kısaltmalarına da yer verilmiştir:

Sultan Veled'in İbtidânâme, Rebâbnâme ve Dîvân'daki Türkçe Beyitleri İhtiva Eden Nüshaları			
<i>Dîvân</i>	A	Abdülbaki Efendi Yazması	1312
<i>Dîvân</i>	H 139	İstanbul Süleymaniye-Halet Efendi Kitaplığı İlave 139 numaralı yazma	1322
<i>Dîvân</i>	H 328	İstanbul Süleymaniye-Halet Efendi Kitaplığı İlave 328 numaralı yazma	yaklaşık 1300
<i>İbtidânâme</i>	IO	India Office Yazması	1299
<i>İbtidânâme</i>	İ	İstanbul Yazması	En eskilerden biri
<i>İbtidânâme ve Rebâbnâme</i>	M 74	Konya Müze Kitaplığı 74 numaralı yazma	1331
<i>Dîvân</i>	M 76	Konya Müze Kitaplığı 76 numaralı yazma	1390
<i>İbtidânâme ve Rebâbnâme</i>	M 2131	Konya Müze Kitaplığı 2131 numaralı yazma	?
<i>Rebâbnâme</i>	M 2135	Konya Müze Kitaplığı 2135 numaralı yazma	1341
<i>İbtidânâme ve Rebâbnâme</i>	M 2137	Konya Müze Kitaplığı 2137 numaralı yazma	1591'den sonra
<i>İbtidânâme</i>	M 2138	Konya Müze Kitaplığı 2138 numaralı yazma	?
<i>İbtidânâme</i>	M 2139	Konya Müze Kitaplığı 2139 numaralı yazma	1839
<i>İbtidânâme</i>	M 2140	Konya Müze Kitaplığı 2140 numaralı yazma	1464
<i>İbtidânâme</i>	M 2141	Konya Müze Kitaplığı 2141 numaralı yazma	?
<i>Rebâbnâme</i>	M 2142	Konya Müze Kitaplığı 2142 numaralı yazma	1350
<i>Rebâbnâme</i>	M 2143	Konya Müze Kitaplığı 2143 numaralı yazma	1300-1301 (?)
<i>Rebâbnâme</i>	M 2144	Konya Müze Kitaplığı 2144 numaralı yazma	???
<i>Dîvân</i>	M 2145	Konya Müze Kitaplığı 2145 numaralı yazma	XIII./XIV. yüzyılın ilk

			yarısı
<i>Dîvân</i>	M 2146	Konya Müze Kitaplığı 2146 numaralı yazma	XII.- XIII./XVIII.- XIX. yüzyılın ilk yarısı
<i>İbtidânâme</i>	N 480	Nafiz Kitaplığı 480 numaralı yazma	1297
<i>İbtidânâme</i>	O	Oxford Yazması	1615
<i>Rebâbnâme</i>	P	Peşte Yazması	?
<i>Rebâbnâme</i>	Pet.	Petersburg Yazması	1365
<i>İbtidânâme</i>	R	E. Denison Ross Yazması	IV. yüzyıl
<i>Rebâbnâme</i>	Ü 1375	İstanbul Üniversitesi Kitaplığı 1375 numaralı yazma	1346
<i>Rebâbnâme</i>	V	Viyana Yazması	1365

1. Fonolojik Katmanlaşmalar

Anadolu’da Oğuzcanın yazı dili olma sürecinde, Oğuzların Doğu Türkçesinin tesirinde olup olmadıkları bugüne kadar birçok çalışmada konu edilmiştir. Fakat Anadolu dışında kaleme alınan “olga-bolga” metinleri bir yana, Oğuz yazı dilinin Anadolu’daki ilk mahsulleri çeşitli diyalektik etkilerle birlikte Oğuzca tipolojisinin olgunlaşmaya başladığı bir devreyi de temsil etmektedir. Bu yüzden Tezcan (2012: 68), ilk metinleri şu şekilde nitelendirir:

“Yaklaşık 200 yıl yazı dili olarak kullanılmayan ‘Yerli Anadolu Türkçesi’ nin genel eğilimler ötesinde homojen bir dil olmadığı muhakkaktır. Bu dilin yeni coğrafyadaki gittikçe genişleyen yayılımı, şüphesiz birbirine uzak bölgelerde değişik lehçelerin ortaya çıkmasına sebep olmaktaydı. Bu konuda bilgi veren eski kaynaklar bulunmasa da, ağızların 20. yüzyıldaki tablosu, farklılaşmanın çok eskiden başlamış olduğunu ortaya koymuştur.”

Normal koşullar altında dil değişikliği, varyasyon ölçülebilir hâle gelmeden önce nesiller sürebilirken, dil temasının etkileri genellikle tek bir nesil kadar az görülebilir. Karışık diller söz konusu olduğunda, aşırı çeşitlilikte bir iletişim dili, tüm sözcüksel ve gramatik unsurlar, genellikle tek bir nesil içinde bir dilden diğerine aktarılabilir (Stewart vd. 2018: 72). Bu çeşitlilik ve varyasyonların varlığı katmanlaşma olarak nitelendirilir. Katmanlaşma, her dilin sınırlı sayıda yapısal katmandan oluştuğu ve bir katmandaki birimlerin kombinasyonlarının, daha yüksek başka bir katmandaki birimlerin kombinasyonlarını gerçekleştirecek şekilde hiyerarşik olarak ilişkili olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu, katmanlaşma teorisi “stratificational theory” olarak daha önceki yıllarda Lamb (1965) tarafından ileri sürülmüştür.

Fonolojik katmanlaşma, bir anlamda, dildeki iç gelişmeleri yansıttığı gibi aynı zamanda, dış etkilerle oluşan gramer birimlerini de göstermektedir. Böylece dildeki sese dayalı gelişimler kronolojik şekilde açıklanma imkânı bulur. Bu çerçevede, **SVT** nüshalarının ortaya çıkardığı dil verileri, Anadolu'da yazılan ilk metinlerin bazı katmanlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu katmanlar, aşağıda görüleceği gibi, Oğuzcanın tarihsel gelişimindeki birçok dil aşamasını temsil etmektedir. Dolayısıyla bu katmanların oluşturduğu katmanlaşma dairesi, dil içi ve dil dışı gelişmeleri ortaya çıkaracak en önemli verileri ihtiva eder. Bu verilere ulaşabilmek için aşağıda, **SVT** nüshalarından hareketle, tespit edilen fonolojik katmanlar incelenecektir.

1.1. -G > Ø Gelişiminden Sonra Görülen Katmanlar

Kaşgarlı Mahmud'un XI. yüzyılda verdiği bilgilere göre, o tarihlerde Oğuzlar ve Kıpçaklar söz içi ve söz sonu /G/ fonemini düşürmektedir. Bu durumu, *tamgak~tamak*, *yorınça~yorınça*, *ketig~ketü*, *kurug~kırı* ve *korıg~koru* gibi örneklerle tanımlayan Kaşgarlı, /G/ sesinin korunduğu örnekleri de göstermiştir. Böylece, XI. yüzyılda bu ses değişiminin henüz düzenli hâle gelmediği (Karahan, 2013: 157) veya Oğuz tipolojisinin temel farklarından birini gösteren bu değişimin hâlâ geçiş aşamasında olduğu anlaşılabılır. Bu meselenin daha önce çok kez ele alındığı bilinmektedir. Özellikle Oğuzcanın tarihsel gelişimini ele alan Doerfer, Oğuzcanın tipolojisini belirlerken, *atlıg~atlu* formlarını Eski (Türkiye) Türkçesi ve diğerlerinin ayrımında kullanır (1976: 87). Stachowski ise, Doerfer'in Oğuzca için verdiği ortak özelliklere karşı çıkmış, Doerfer'in -G- > Ø ve -G > Ø şeklinde verdiği maddelerin tek madde sayılabileceğini ve bunların da IX. veya X. yüzyıla tarihlendirilebileceğini iddia etmiştir (2014: 412). Ayrıca Erdal, "olga bolga" metinlerini açıklamak için gerekli olan maddelerden biri olarak bu ses değişimini gösterir ve tüm Batı Türkçesinde görülen bu değişimde /G/'lerin atıldığının veya korunduğunun tespit edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (2016: 137).

Literatürde kabul edildiği üzere, tarihsel Oğuzcanın (belki de Kıpçakçanın) dil içi gelişim sürecinde, bilhassa iki veya üç heceli formların sonundaki /G/'lerin düştüğü ilkesinden hareketle, tarihsel metinlerde formların *(I)G > U > I* şeklinde (örn. *arig > aru > ari*) bir gelişim sergilediği kabul edilir. Bu gelişimde bazı ara fonemlerin

varlığı da kabul edilir. Ercilasun (2004: 453) ve Ağca (2015: 251) bu formların son ünlüsünün uzun olduğunu ve *arig* > *ariw* > *aruw* > *aru* gibi bir aşama kaydetmiş olmaları gerektiğine dikkat çeker. Burada, XI. yüzyıldan sonra söz konusu gelişim aşamalarından aslı şekli, yani /G/'li şekilleri, Oğuz yazı dillerinde bulmak pek mümkün olmasa² da, gelişimin sonraki aşamalarını tespit etmek mümkündür. Anadolu sahasında bu gelişimin belki en eski örneklerinden biri, 1289 tarihli Mevlânâ'ya ait bir yazmada tespit edilen *saru* (< sarıg) şeklidir (Şerefeddin, 1934: 140-152). Doerfer -G > Ø değişiminin, en eski Kıpçak metninde *çerig*~*çeri* şeklinde olsa da, Oğuzcada yaygın olarak *çerü* biçiminde görüldüğünü kaydeder (1976: 88). Oysa, SVT'de bu durumun böyle olmadığı görülmektedir. SVT nüshalarında tespit edilen bazı formların ikili şekilleri dikkat çekmektedir:

Eski Türkçe yazılı metinlerden bu yana, *sütsig* (Özkan, 2020) > *süçig* > *süçü* > *süçi* “tatlı, şarap, içecek” şeklinde bir gelişimi gösteren form, doğal olarak, SVT nüshalarında yaygın bir şekilde *süçü* biçiminde tanıklanmaktadır. Yine beklenildiği gibi, aşağıdaki beyitlerde geçen form, **M 2137**, **M 2139**, **M 2140** gibi XV. yüzyıl sonrasında istinsah edilen nüshalarda *süçi* şeklinde tanıklanır:

kim bunu itdi korkudan geçdi
uçmaka girdi bol süçü içdi [I/51]

ol süçüden ki teñri nurıdur
sakisi uçmak içre hurıdur [I/52]

Bu normal gelişimin aksine, bir beyitte, diğer nüshalarda *süçü* kullanımına rastlanırken, 1365 yılına tarihlendirilen **Pet.** nüshasında ve tarihi belli olmayan **M 2131** ve **M 2144** nüshalarında *süçi* kullanımı tanıklanır:

ol süçiden kim tahur oldı adı
teñri kur'anda adın eyle didi [II/152]

Aynı şekilde, 1300'lere tarihlendirilen **H 328** nüshasında da formun son şeklini görmek mümkündür:

zihi süçi ki bir cür'ası anuñ
bay eyler yohsulı minuş mayra [XXII/9]

baña sorma nişün esrük olur sen
bunı gör sen ne süçi bini duttı [XXVIII/7]

SVT'de 12 defa tanıklanan form, ağırlıklı olarak *süçü* tarafında iken, yukarıda verilen erken ve geç tarihli bazı nüshalarda artık *süçü* >

² Mevlana'nın Farsça bir beyitinde (1289), Anadolu sahasında yaygın kullanıma sahip *ulu* “ulu, büyük” kelimesinin eski biçimi olan *ulug* şeklinde yer alması dikkat çekicidir.

süçi gelişimi gözlemlenir. Bu veriyi destekleyecek birçok örnek bulunmaktadır. Mesela, *arığ* > *aru* > *arı* “temiz, saf” gelişimi için önemli bir veri bulunur. *Rebâbnâme*’deki bir beyitte, tarihi belli olmayan **M 2131** nüshasında *aru* kullanılırken, erken ve geç tarihli bütün nüshalarda formun son şekli olan *arı* tespit edilir:

kan olurdu arı su kafirlere

canları olur idi andan kara [II/152]

Bu durumu açıklayacak diğer bir örnek ise, *adrig* > *ayrığ* > *ayru* > *ayrı* “ayrı, farklı” gelişimindeki aşamalarıdır. Aşağıdaki beyitlerle birlikte formun yer aldığı bütün şiirleri ihtiva eden nüshalarda tutarlı olarak *ayru* şeklinde tanıklanan formun, yine erken tarihli **Pet.** nüshasında *ayrı* olarak kullanıldığı görülmektedir:

sen veliden ayrı görme teñriyi

andan iste halka sorma teñriyi [II/52]

teñriyi peygamberinden istegil

zinhar anı hakdan ayrı sanmagıl [II/108]

teñri andan ayrı degül aç gözün

ol virür saña hemişe uruzun [II/110]

Eski Türkçe yazılı metinlerde +*IIG* şeklinde tespit edilen “varlık” morfemi, bu gelişimi takip eden morfemlerden biridir. Öyle ki, **SVT** nüshalarında tutarlı olarak +*IU* aşamasında tanıklanmaktadır. Mesela, *canlıg* > *canlu* formu metnin geneline hakimdir:

anun kim canı nurluydı isi gibi göge agdı

karañu canlu yer üzre eşek gibi girü kaldı [XII/2a]

Oysa en eski nüshalardan biri olan 1297 tarihli **N 480** nüshasında morfemin son aşamasını bulmak mümkündür:

Gevdeden çık ki canunı bula sen

can gözün aç ki canlıdan ola sen [I/53]

Yukarıdaki veriler ışığında, bazı sonuçları elde etmek mümkündür. Özellikle erken tarihli **N 480**, **Pet.** ve **H 328** nüshalarında formların son şekli, yani *(I)G* > *U* > *I* gelişiminin son aşamasının kullanılıyor oluşu, artık bu evreye XIII. yüzyılın sonlarında geçildiğini gösterebilir. Böylece, *-G* > *Ø* gelişimiyle ortaya çıkan formların nihaî şekilleri, diğer bir deyişle modern yazı dillerindeki biçimleri; erken tarihli nüshalardan hareketle, söz konusu tarihlerde görülmeye başlamıştır. Diğer taraftan, bazı *süçi* örnekleri göz önünde bulundurulduğunda, geç tarihli nüshalardaki *süçü* şekillerinin doğrudan kopyalanan şekiller olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü, nüshalarda yaygın olarak *süçü* kullanılırken aynı zamanda *arı* formunun kullanılıyor olması, eski şekillerin istinsah sırasında devam

ettirildiği kanısını uyandırmaktadır. Bu çerçevede, SVT nüshalarındaki mevcut katmanlaşma, gramatikal bir geçiş aşaması olarak kabul edilebilir.

1.2. Vokal Düzleşmeleri/Yuvarlaklaşmaları

Erken tarihli Uygur metinlerinden itibaren görülmeye başlanan yuvarlaklaşma eğilimi, ilk İslamî metinlerle birlikte yaygınlaşmış ve Eski Oğuzcada sık görülen bir fonolojik özellik halini almıştır (daha ayrıntılı bilgi için bkz. Ağca, 2015). Kaşgarlı'nın Oğuzca kaydıyla verdiği (Ercilasun, 2014: 467, 494) *mıñar* “pınar” kelimesi, SVT nüshalarında farklı biçimlerde tanıklanmaktadır. Aşağıdaki beyitte, aslî şekli (*bıñar*) koruduğu anlaşılan nüshalara rağmen, geç tarihli **M 2137** nüshasında yuvarlak vokale sahip biçim kullanılmıştır:

kişiniñ kim katı degül ıñkı

*kaynamaz hoş **bıñar** gibi sıdka [I/44]*

Bu yaygın kullanım bir beyitin ait olduğu bütün nüshalarda ortaktır:

*su tenurdan kaydadı **bıñar** gibi*

buyrugın dutdı nuhuñ kullar gibi [II/45]

Fakat aşağıdaki beyitte yer alan yuvarlak vokalli form, farklı kelimelerin kullanıldığı birkaç nüsha dışında, bütün nüshalarda ortaktır:

*ol **bıyardan** ki hızr su içdi*

diri kaldı u nefsini bıçdı [I/22]

İlk İslamî metinlerde görülmeye başlanan *unut-* ~ *unit-* ikiliği (Ağca, 2015: 248), SVT nüshalarında da sıklıkla görülmektedir. Yuvarlaklaşmanın daha eski bir tarihte görülmesine rağmen, bu nüshalarda aslî şekil olan *unit-* formunun hakim olduğu söylenebilir. Özellikle erken tarihli **R** ve **N 480** nüshalarında bu şekli görmek mümkündür:

gendüzüñi kogıl bini dutgıl

*gendüzüñ sen **unut** bini bulgıl [I/55]*

Diğer yandan, bu formdaki yuvarlaklaşmanın ilk görüldüğü nüshalar, istinsah tarihi belli olmayan **M 2131** ve 1464 tarihli **M 2140**'da geçen şu beyittir:

*gendüzüñi **unut** bini bilgil*

gendüzüñ yavu kıl bini bulgıl [I/27]

Bütün bu verilere dayanılarak, SVT'nin en eski nüshalarındaki dar vokalli biçimlerin yerini ancak XV. yüzyıldan sonra yuvarlak biçimlere bıraktığını söylemek mümkündür. Bu evrede de hem dar

hem de yuvarlak şekiller ikili kullanılmaya devam etmiştir. Böylelikle, nüshalar arasında görülen bir katmanlaşma meydana gelmiştir.

1.2.1. +IXk Morfeminde Görülen İkili Şekiller

Vokal yuvarlaklaşması olayı, Eski Anadolu Türkçesinin karakteristik özelliğidir. İlk eserlerde geçen bazı formlarda görüldüğü gibi, belirli bazı morfemlerde sistemli bir ünlü yuvarlaklaşması vardır. Bu şekilde, yazı diline kaynaklık eden Oğuz ağzı, bazı morfemlerdeki ünlüleri yuvarlaklaştırmaktadır (Karahana, 2013: 224). Bunlardan biri de +IXk morfemidir. Eski Türkçede +IXk morfemi, vokal uyumuna bağlı şekilde koşulluluk göstermektedir (bkz. Gabain, 2007: 44; Erdal, 1991: 121; Erdal, 2004: 147). Bu koşulluluğun, tarihsel yazı dillerinden modern yazı dillerine kadar devam ettiği anlaşılmaktadır. Dörtlü alamorf biçimlerinin tespit edildiği morfemden hangisinin aslı şekil olduğunu tayin etmek güç olsa da, *borlık* “şaraplık” gibi koşulsuz çekimlenmiş biçimlerden hareketle, ilk şeklin dar vokalli olduğu kabul edilebilir. Ayrıca Türk dilinde sözcük tabanlarında ve bazı morfemlerde yuvarlaklaşmanın daha ilk metinlerden itibaren var olduğunu metinlere sızmış örneklerden anlaşılabileceğini düşünen Ağca, birçok morfemin aslı şeklini dar şekilli olarak kabul eder (2015: 252). Eski Oğuzcaya ait metinlerde vokal uyumuna bağlı olan bu morfemin, SVT’de bazen aynı isim tabanı ile çekimlenen ikili biçimleri bulunur. Aşağıda verilen *İbtidânâme*’ye ait iki beyitte *dirlik/dirlük* şekilleri bir aradadır ve bütün nüshalarda tutarlılık gösterir:

dünyanın dirligi geçer kalmaz
tenriden kim dirise ol ölmez [I/6]

girtü dirlük ölümsüz ölmekdür
tenri birle hemişe olmakdur [I/7]

Böyle bir ikiliği imlâya bağlamak mümkün gibi görünse de, aşağıdaki beyitlerde yer alan örnekler, özellikle daha eski nüshalarda bir fonolojik katmanlaşmayı işaret etmektedir. Mesela, bütün nüshalarda *eylik* “iyilik” formu kullanılırken 1346 tarihli Ü 1375 nüshasında yuvarlak biçim tespit edilmektedir:

ata gibi dükelini severem
kamuya tenriden eylük dilerem [II/102]

Diğer taraftan, yukarıdaki örneklerin aksine, bütün nüshalardaki bir beyitte *kulluk* “kulluk” formu koşullu çekimlenmişken, 1365 tarihli V ve istinsah tarihi belli olmayan P nüshalarında koşulsuz çekime rastlanmaktadır:

bahtlu ol can ki canı ıskdur

kulluğu bu yolda sağı sıdkdur [II/67]

STV'deki bu ikilik, genel olarak Anadolu sahasında yazılmış tarihsel metinleri özetler vaziyettedir. Çünkü bu koşulsuzluk daha sonraki metinlerde de görülmektedir: *delülük, iyülük, eyülük, önegülük, görklülük* vd. (Timurtaş, 2012: 78; Akar, 2018: 130). Anadolu'da yazılmış metinlerde genellikle düz şekilli ve koşulsuz biçimlerin varlığı bilindiğine göre, SVT gibi daha eski metinlerde rastlanılan bu ikilik bir geçişi temsil etmektedir. Diğer yandan, Tezcan, bu ikiliğe farklı bir açıdan değinmiş (2012: 11) ve bu çıkarımı Sultan Veled'in şiirleri için düşünme imkanını vermiştir:

“Bugünün Türkçesinde 4 değişkeni bulunan kimi eklerden bazılarının Eski Anadolu Türkçesinde yalnız yuvarlak ünlülü, bazılarının da yalnız düz ünlülü değişkenleri vardır. Bu, eski ve yeni dil arasında önemli bir farklılıktır. Fakat kimi metinlerde istisnalar görülür. İstisnaların görüldüğü metinler genellikle halk diline yakın, halk dilindeki gelişme eğilimlerini yansıtan metinlerdir. Yunus Emre yazmalarında bu gibi istisnalar oldukça sıktır. Bu duruma, bir yandan Yunus şiirlerinin yazıya geç geçirilmiş olması öte yandan da bu şiirleri yazıya geçiren ve daha sonra çekimleyenlerin “yüksek tabaka” mensubu olmamaları yol açmıştır.”

1.3. Söz Başı *m-* ~ *b-* Katmanı

Oğuz yazı dilleri arasında, tıpkı diğer tarihsel yazı dillerinde olduğu gibi, *m-* ~ *b-* değişkenliği görülür. Doerfer (1976: 87-88), Oğuzcanın çeşitli yazı dillerinde görülen söz başı /m/'li şekilleri “Doğu Oğuzcası” olarak nitelendirmiştir. Stachowski ise, bu meselenin Oğuzca için yaygın olsa bile, Genel Türkçenin bir özelliği olduğunu ve bu gelişimin formlarda bulunan nazal seslere bağlanabileceğini düşünür (2014: 441). Fakat Erdal, meselenin her zaman Oğuzca olmayan unsur olarak değerlendirilmemesi gerektiğini düşünürken, aynı zamanda /b/'li şekillerin Batı Oğuzcasına ait olduğunu savunur (2016: 137):

“The replacement of onset b by m when the next consonant is a nasal (as e.g., in meñiz “complexion,” meñgü “eternity” or miñ “thousand”) is not necessarily non-Oghuz but the appearance of onset b in such words would clearly be Western Oghuz.”

SVT'de /b/'li şekillerin ağırlıklı olmasına rağmen, en eski nüshalardan biri olan 1312 tarihli A nüshasında *miñ* “bin” kelimesine tesadüf edilir:

*ne yagmurdur ki yagdı can üzerene
ki candan **miñ** gülef **miñ** bag bitti [VVXIII/5]*

Oysa nüshalarda yer alan ondan fazla beyitte istikrarlı olarak *biñ* şeklinin kullanıldığı anlaşılabılır. Diğer taraftan, “olga-bolga” metinlerinde görülen *ben~men* ikiliği, bu nüshalar için söz konusu değildir. Bu düzeni bozan tek örnek yukarıdaki tanıktır. Bu kullanımın diyalektik bir belirti olduğunu söylemek gerekir. Bu istisna şekli, *b- > m-* şeklinde bir gelişim aşaması olarak değil, bir diyalekt sızması olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Ayrıca, “olga-bolga” metinleri de bu düşünceyi destekleyecek mahiyettedir.

1.4. Söz Başı *b ~ v ~ Ø* Katmanları

Anadolu dışında yazılan “olga-bolga” metinlerinin adlandırılmasında da kullanılan ve araştırmacıların en çok üstünde durduğu fonolojik mesele *ol-* ve *bol-* fiillerinin durumudur. Genellikle “/b/ sesinin düşmesi” olarak kabul edilen Genel Türkçedeki *ol-* ve *bol-* fiillerinin fonolojik ilişkisi, böyle bir açıklamadan daha karmaşık bir yapıdadır. Erdal (2016: 136), *bile~ile* ve *bol~ol-* şekillerinde /b/'lerin düşürülüp düşürülmediğini sorarak konunun önemine dikkat çeker. Daha önce Doerfer (1976: 88), Anadolu ve Azerbaycan'daki yazı dilinde görülen *ol-* şeklini *b->Ø* geçişi olarak kabul etmiştir. Stachowski, bu meselenin yalnızca Anadolu ve Balkanların batısında görüldüğünü ve yalnızca *ol-*, *var*, *var-* ve *ver-* şekillerinde tespit edildiğini söylemekte; düzensiz bir fenomen olarak görülebilecek bu durumu, Ana-Oğuzca bir özellik olarak kabul etmenin mümkün olmayacağını bildirir (2014: 411). Böylece bu meselenin çok eski bir tarihe götürülemeyeceğini düşünür.

Tekin, Mevlânâ'nın “olga-bolga” özelliklerini kullanmasına rağmen, SVT'de bunların hiç birine rastlanmadığını iddia etmiştir (1974: 70). Halbuki, bu konunun aydınlatılabilmesi için SVT nüshaları, oldukça dikkat çekici veriler sunmaktadır. Nüshaların genelinde, tahmin edilebileceği gibi, *ol-* şeklinin hakim olduğu

görüldürken, yine tarihi belli olmayan **M 2141** nüshasında³ yer alan şu beyitte *bol-* fiiline rastlanır:

ne ki sen hükm ide sen ola ol
*az gelürse katun da **bola** yol [I/25]*

Ancak asıl dikkat çekici olan veri, diğer nüshalarda *ol-* fiili kullanılmışken, 1346 tarihli **Ü 1375** nüshasındaki şu beyitte *vol-* formunun tespit edilmiş olmasıdır:

*sır dile sığmaz kulaklar ne **volur***
bu ikiden kim çıkarsa ol bulur [II/56]

Beyitte görülen *vol-* formu, Doerfer’le birlikte diğer birçok araştırmacının öne sürdüğü, söz konusu fiildeki “/b/ düşmesi” fikrini ortadan kaldırdığı gibi Erdal’ın sorduğu soruyu da cevaplamaktadır. Yukarıdaki örnekle birlikte, *bol-* fiilinin *b-> v-> Ø* gelişimi gösterdiği anlaşılabılır⁴. Doğal olarak bu gelişim, Stachowski’nin ileri sürdüğü gibi, Ana-Oğuzcaya mal edilemeyecek bir gelişimdir. Çünkü, XIV. yüzyılda *b-> v-> Ø* gelişiminin hala devam ettiği veya en azından, söz konusu nüshanın kopyalandığı daha eski bir nüshada (ki bu nüsha en fazla 50-60 yıl daha eski olmalıdır) var olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, diğer metinler hakkında yeniden düşünülmesi gereken önemli bir fonolojik katmanın izleri **SVT**’deki tek örnekle tanıklanmış olabilir. Ayrıca belirtmek gerekir ki, **SVT**’de *b-> v-* gelişimine işaret eden *var*, *var-* ve *ver-* fiillerinin /b/’li şekillerine rastlanılmaz. Bu yönüyle, nüshalardan anlaşıldığı üzere, bu gelişimlerin çok daha önce tamamlandığı anlaşılabılır.

Diğer taraftan Eski Türkçede *ur-* şeklinde tanımlanan formun, **SVT**’de ikilik gösterdiği görülmektedir. Bilhassa bütün nüshalarda *ur-* fiilinin hakim olduğu anlaşılmaktayken, erken tarihli **Ü 1375** nüshasında *vur-* şeklinin kullanıldığı bir örnek dikkat çeker:

hud için yel kıldı ol münkirleri
*taga taş **vur**di ol kafirleri [II/41]*

Aynı şekilde, bir başka beyitin yer aldığı **H 328** nüshasında aynı form tanıklanır:

*yolumuzı kim **vur**ursa ileyümüze durursa*
duravuz çalış kılavuz dartavuz kılıç uravuz [XVI/4]

³ Mansuroğlu yayımında, bu beyitin yer aldığı diğer **N 480**, **IO** ve **R** gibi erken tarihli nüshalarda *bol-* şeklinde bir fiilin tanıklandığı gösterilse bile, Tekin (1974: 70), bunların *bol* “bol, geniş” ismi olduğunu düşünür. Beyitlerin bağlamı bu şekilde yorumlamaya müsaittir.

⁴ Doerfer (1976: 117), bu gelişimi *bol- > bol-> vol- > ol-* şeklinde açıklar ve ilk ara formun, “Özbek-Oğuzcası” olarak nitelendirdiği diyalekte görüldüğünü ileri sürer.

Ancak bu nüshalarda, aynı zamanda, daha eskicil biçim de eş zamanlı olarak kullanılmaktadır. Hatta yukarıdaki [XVI/4] numaralı beyitte hem *ur-* hem de *vur-* şekilleri birlikte kullanılmıştır. XIV. yüzyılın ilk yarısında istinsah edildiği bilinen iki nüshadaki *ur-* ~ *vur-* biçimleri; söz konusu tarihin, formun geçiş aşamasının yaşandığı döneme işaret edebilir. Çünkü bu tarihlerden önce “olga-bolga” metinleri de dahil Oğuz yazı dilinde *vur-* formuna rastlanılmaz. Bu çerçevede, söz konusu katmanlaşmanın kaynağını bu nüshalarda arama mecburiyetini ortaya çıkarmıştır.

1.5. Söz Başı *t* ~ *d* Katmanları

Eski Türkçedeki /t-/ foneminin Oğuz diyalektlerinde /t-/ ve /d-/ alamorfları ile temsil edildiği, Kaşgarlı'dan beri bilinmektedir (Karahan, 2013: 133). Oğuzca tipolojisinin en karakteristik özelliklerinden biri olan söz başı bu gelişim, SVT nüshalarında yaygın bir ikili kullanımı doğurmuştur. Bu ikiliğin formlara göre değişen bir sıklığa sahip olduğu görülmekte, ancak nüshalardaki bazı beyitlerde her iki şeklin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

	<i>dag</i>	<i>tag</i>
II/40	M 2131	diğerleri
II/41	M 2142	diğerleri
	<i>damla</i>	<i>tamla (yaygın)</i>
II/11	M 74, M 2131, M 2137, M 2144	diğerleri
	<i>dam</i>	<i>tam</i>
IX/10	diğerleri	H 139, M 76, M 2146
	<i>dart-</i>	<i>tart-</i>
II/133	diğerleri	M 2131
XVII/1	diğerleri	A
	<i>daşra</i>	<i>taşra (yaygın)</i>
XXVIII/2	diğerleri	A
	<i>datlu (yaygın)</i>	<i>tatlu</i>
XII/1a	diğerleri	H 139
XXVIII/10	diğerleri	H 139, M 76, A
	<i>davar</i>	<i>tavar (yaygın)</i>
II/4	M 2142	diğerleri
	<i>deniz (yaygın)</i>	<i>teniz</i>
II/45	Pet., M 2137	diğerleri
	<i>dog-</i>	<i>tog-</i>
I/38	diğerleri	M 2131, M 2137, M 2139, N 480

II/40	M 2142, M 2143	diğerleri
II/142	diğerleri	Pet., M 2131, Ü 1375
II/143	diğerleri	Pet., M 2131, M 2137, M 2142, Ü 1375
	<i>dur-</i>	<i>tur-</i>
I/11	diğerleri	M 2131, M 2139
I/30	diğerleri	M 2131, M 2139
I/31	diğerleri	M 2131, M 2139, N 480
I/49	diğerleri	M 2131, M 2139
II/7	diğerleri	Pet., M 2131
II/11	diğerleri	Pet., M 74, M 2131, M 2143, Ü 1375
II/17	diğerleri	P, M 74, M 2131
II/75	diğerleri	Pet., M 2131, M 2144
	<i>dut- (yaygın)</i>	<i>tut-</i>
I/16	diğerleri	M 2131, M 2139
I/26	diğerleri	M 2131, M 2139
I/55	diğerleri	M 2131, M 2139
II/8	diğerleri	Pet., M 2131, M 2137
II/9	diğerleri	Pet., M 2131, M 2137
II/45	diğerleri	Pet., M 2131, M 2137
II/53	diğerleri	Pet., M 2131, M 2144
II/71	diğerleri	Pet., M 74, M 2131, M 2144
II/91	diğerleri	Pet., M 2131
II/94	diğerleri	Pet., M 2131

Oldukça karmaşık bir gelişim yayılımı sergileyen bu durumdan genel bir kanıya varmak çok zordur. Doerfer (1976: 91), bu gelişimin oldukça karmaşık olduğunu söylemiş, bunun için Genel Türkçeden bağımsız gelişmeleri, diyalektlerin birbirine olan etkilerini ve diyalektlerdeki gelişim hızlarını hesaba katmanın zorunluluğuna dikkat çekmiştir. Öyle ki, Oğuz yazı dilleri arasında /d/’li şekiller daha yaygın olmuş, ancak Horasan ve Kıpçak bölgelerinde daha çok aslî formlar korunmuştur. Bu tabloya göre, **H 139**, **M 76**, **M 74**, **A**, **Pet.** ve **Ü 1375** gibi erken tarihli nüshalarda arkaik şekillerin korunduğu görülürken, istinsah tarihi belli olmayan **M 2131**, **M 2144** ve geç tarihli **M 2137** ve **M 2139** gibi nüshalarda da aynı durum gözlemlenebilir. Öte yandan, erken tarihli **Pet.** ve **M 2142** nüshalarının /d/’li şekilleri kullandığı tespit edilir. Ancak bazı erken tarihli nüshalardan hareketle, yukarıdaki verilere göre, *t ~ d* katmanlaşmasının 1350’lerde devam ettiği tahmin edilebilir. Çünkü Arat’a göre, bu fonolojik hadise XI. yüzyılda gelişimine yeni başlamıştır (1987: 314). Özellikle **M 2131**, **M 2144**, **M 2137** ve **M**

2139 nüshalarındaki aslî şekiller, ancak daha eski bir nüshadan kopya edilmek suretiyle taşınmış olabilir.

1.6. Söz İçi ve Söz Sonu $g \sim k \sim h$ Katmanları

SVT nüshalarında bazı kelimelerin ikincil şekillerinin aslî şekilleriyle birlikte kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bunlardan biri, sızıcılaşma ve ötümlüleşme sonucu ortaya çıkan $g \sim k \sim h$ ikili kullanımlarıdır. Daha XI. yüzyılda Kaşgarlı, Oğuz ve Kıpçakların art damak /k/ sesini /h/ sesine çevirdiklerini kaydetmiştir (Ercilasun, 2014). Bu bilgi daha sonraki Oğuz yazı diline ait metinlerle doğrulanmaktadır. Fakat **SVT**'de bu fonolojik durum katmanlara sahiptir. Mesela, aşağıdaki beyit, nüshalar arasındaki katmanlaşmayı açık bir şekilde gösterir:

yimiş u yaprak anda söylerler
*ırlayuban **budak**da oynarlar [I/37]*

İlk kez Uygur metinlerinde *butık* şeklinde tanıklanan form, yukarıdaki beyitin yer aldığı birçok örnekte *budak* biçiminde tespit edilirken, yine erken tarihli **N 480** nüshasında *budah* şeklinde kullanılmıştır. Diğer taraftan, istinsah tarihi XVI. yüzyılın sonları ve XVII. yüzyılın başları olan **M 2137** ve **O** nüshalarında form *budag* şeklinde tanıklanmıştır. Benzer şekilde, aşağıdaki beyitte yer alan form, geç tarihli nüshalarda /g/'li şekliyle görülürken, erken tarihli **A** nüshasında *budahtır*:

*sinüñ boyun **budag**dan agdı geçti*
cihan imdi yüzünñden yaz u yaydur [XXIII/6]

Bu kullanıma göre, sızıcılaşma sonucu ortaya çıkan formlar daha eskicil, /g/'li şekiller ise daha yenidir. Diğer yandan aslî şekli koruyan nüshalar dikkate alındığında, ikiliklerin erken tarihten itibaren görülmeye başlandığı düşünülebilir.

Eski Türkçede bağlama edatı olarak kullanılan *takı* formu, Oğuz tipolojisine uygun bir biçimde, **SVT** nüshalarında yaygın olarak *dakı* şekliyle tanıklanmaktadır. Fakat, geç tarihli **M 2140** nüshasında *dagı* olarak tespit edilen form, diğer nüshalarda *dahı* biçiminde kullanılmıştır:

*yir **dagı** yıl gibi anı sora*
deñiz ol tamlayı kaçan süre [I/61]

Aşağıdaki örneklerde ise, nüshalara *dakı* formu hakim olsa bile, istinsah tarihi belli olmayan **P** ve **M 2131** ile geç tarihli **M 2137** ve **M 2139** nüshalarının /h/'li şekilleri tercih ettiği görülür:

bakırurñ altun ide ol kimya

dahı yüz biñ bunun gibi adaya [I/69]

ben *dahı* tamla gibi deñiz olam
ölmeyem deñiz gibi diri kalam [II/13]

sinüñ yüzüñ güneşdür yoksa aydur
canum aldı gözüñ dahı ne aydur [XXIII/1]

Behçetü'l-Hadayık gibi olga-bolga metninde de sıklıkla tesadüf edilen *dakı* ~ *dahı* ~ *dagı* formlarının (Canpolat, 1968: 173) ikili kullanımları üzerinden, fonolojik katmanlaşmayı izah etmek şimdilik oldukça güç bir vaziyettedir. Çünkü, yukarıda ele alınan *budak* formundan farklı bir tarihsel veri ile karşı karşıya kalınmaktadır. /h/'li şekillerine daha eski ve /g/'li şekillerine daha yeni nüshalarda rastlanan *budak* formuna karşın, *takı* formunun /h/'li şekillerine daha yeni nüshalarda rastlanılmaktadır. Daha eskicil olan *dakı* biçiminin yanında kullanılan bu şekli, belki daha eski nüshaların kopya edilirken taşınması olarak değerlendirmek mümkün olabilir. Yine de bu ikilikler, fonolojik bir gelişimi gösterebilecek düzeyde katmanlaşmaya işaret etmektedir.

Ayrıca nüshalarda, bazı formların yazılışları için ikilikler devam etmektedir. Nüshaların genelinde *ırak* “uzak” ve *korku* “korku” formları hâkimken; ilk beyit M 2140 nüshasında, ikinci ve üçüncü beyitler M 2131, M 2137 ve M 2139 nüshalarında /h/'li biçimlerde ikincil görünümü gösterir:

gendüden yavuzı gidermekdür
ol kim itmez bunu ne irahdur [I/9]

kim sini ol ulu haka degüre
korhulu köprüden geñez geçüre [I/15]

kim bunu itdi korhudan geçdi
uçmaka girdi bol sücü içdi [I/51]

Bu durum, benzer şekilde, *uçmak* “uçmak” kelimesinde de görülür. Nüshalarda istikrarlı olarak *uçmak* formunu kullanılmış, ancak M 2140 nüshasında *uçmah* yer bulmuştur:

anda elsüz aguzsuz içmekdür
ol çümende kanatsız uçmahdur [I/34]

Aslı şekilleri koruyan nüshaların aksine; *irah*, *korhu*, *uçmah* gibi ikincil şekillerin yer aldığı nüshaların geç tarihli olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, *k* > *h* fonolojik gelişimini gösteren katmanların daha sonra ortaya çıktığı düşünülebilir. Fakat bu çıkarımı engelleyecek bazı kullanımlar dikkat çekicidir. Mesela, *İbtidânâme*'de yer alan bir beyitteki *yaprak* formu, erken tarihli N 480 nüshasında

hem metatezi gerçekleştirilmiş hem de /h/'li ikincil şekli kullanılmıştır:

*yimiş u yarpah anda söylerler
ırlayuban budakda oynarlar [I/37]*

SVT nüshalarında görülen asıl ikilik, sık kullanılan *yoksul* “yoksul” kelimesinde görülmektedir (Bu duruma Tekin dikkat çekmiştir, bkz. 2013: 18). Sızıcılaşma sonucu ortaya çıkan *yohsul* formu, genelinde *yoksul* kullanımına rağmen, **Pet.**, **M 2131** ve **M 2137** nüshalarında tutarlı olarak üç beyitte tespit edilir:

*bahşişi kim virdi hak Mevlânâya
anı ne yohsula virdi ne baya [II/27]*

*biñ bunun gibi ider bir demde ol
degme bir yohsula virür malı bol [II/90]*

*dilerem kim göreler kamu anı
cümle yohsullar ola binden gani [II/99]*

Farklı istinsah tarihleri bulunan nüshalardaki bu ikincil şekiller, aşağıdaki beyitlerde artık geneli yansıtacak şekilde yaygınlaşmıştır:

*zihi süçi ki bir cür'ası anuñ
bay eyler yohsulı minuş mayra [XXII/9]*

*veled yohsuldı sensüz bu cihanda
sini buldı bu gezden beg u baydur [XXIII/9]*

Yukarıdaki [XXIII/9] numaralı beytin erken tarihli A nüshasında aslı biçimini koruduğunu belirtmek gerekir. Böylece, *k > h* fonolojik gelişimini gösteren nüshaların genellikle geç tarihli olduğu görülmektedir. Ancak **N 480** gibi XIII. yüzyılda istinsah edildiği bilinen bir nüshadaki ikincil şeklin varlığı ve diğer nüshalardaki ikili kullanımlar, bu fonolojik katmanlaşmanın Kaşgarlı'nın işaret ettiği gibi, XI. yüzyılda başladığını ve XIII. yüzyılın sonlarına kadar devam ettiğini göstermektedir. Özellikle XIV. ve XV. yüzyıllardaki ikilikler, bu gelişimin henüz oturmadığına işaret etmekte; geç tarihli nüshalardaki eski şekillerin ise, daha eski nüshalardan istinsah edilirken doğrudan kopya edildiğini göstermektedir.

1.7. Söz Başı y ~ Ø Katmanları

Rebâbnâme'deki Türkçe beyitlerin birinde tespit edilen *yulduz* “yıldız” kelimesi, bütün nüshalarda bu biçimde kullanılmış olmasına rağmen, istinsah tarihi belli olmayan **M 2131** nüshasında farklı bir formda kullanılır:

*ol güneşdür evliyalar **İldız**⁵
dükeline ol degürür uruzı [XXIII/9]*

Formun Anadolu’da yazılan diğer metinlerde de XIV. yüzyıldan başlayarak *ıldız ~ ılduz ~ yılduz* şeklinde farklı kullanımları olduğu anlaşılmaktadır (bkz. TS). Diğer taraftan SVT’de *uyku* kelimesinin yer aldığı iki beyitte farklı biçimlerin kullanıldığı görülür. Bu kullanımların bütün nüshalardaki bir beyitte ortaklık gösterdiği anlaşılmaktadır:

*uykuda gör canuñı kanda gider
sinsüz anda can neçe işler ider [II/61]*

*binden **yukumı** kaptuñ varduñ yaluñuz yattuñ
aytgıl ne beladur bu işkuñ ne diler binden [IX/8]*

1.8. Diğer

1.8.1. Birle ~ bile ikiliği

SVT nüshalarında *birle ~ bile* kullanımında da bir ikiliğin olduğu fark edilebilir. Mesela, bütün nüshalardaki şu beyitlerde tutarlı bir *birle* kullanımı tespit edilir:

*girtü dirlük ölümsüz ölmekdür
teñri **birle** hemişe olmakdur [I/7]*

*veled bazar etti gendü **birle**
sini aldı cihanı virdi sattı [XXVIII/11]*

Diğer yandan aşağıdaki beyitlerde ise, *bile* formunun bütün nüshalarda ortaklaştığı görülür:

*deñiz içre balıkların göre sen
ol balıklar ile **bile** dura sen [I/30]*

*erenler göge agdılar bu yerden
erenlerle **bile** göge aga sen [XXV/4]*

Yukarıdaki örneklere dikkat edildiğinde, *birle* formunun nominatif istemli çekim edatı olarak kullanıldığı görülürken, *bile* formunun +IA veya gibi eş işlevli birimlerle kullanıldığı anlaşılr. Bu kullanımdan hareketle, *bile* formunun işlev kaybettiği anlaşılabılır. Ayrıca, sadece erken tarihli H 328 nüshasında bulunan bir beyitte *bile* formunu bulmak mümkündür:

*aş dilerven teñri sinden et ile
bir çanak tolu **bile** kaç bazlamaç [XIX/2]*

1.8.2. Gibi ~ bigi ikiliği

⁵ Mansuroğlu (1958: 19), buradaki formun kalın sıradan yazıldığıının şüpheli olduğunu söyler. Bu yüzden burada her iki biçimde değerlendirilebilecek şekilde verilmiştir.

Kip+i şeklinde çekimlenip gramerleşerek edat kategorisinde kullanılan form, Eski Oğuzcada metatez yoluyla ortaya çıkan (Timurtaş, 2012: 103) yeni *bigi* formu ile eş zamanlı kullanılmıştır. SVT nüshalarında bu ikilik oldukça fazla göze çarpmaktadır. En eski nüshalardan en yeni nüshalara kadar her bir nüshada bu ikili kullanım tespit edilebilir:

*içürem ben saña ki kurtıla sen
teñri yolın anuñ **gibi** bula sen [I/22]*

*su tenurdan kaydadı bıñar **bigi**
buyruğın dutdı nuhun kullar **bigi** [II/45]*

*anuñ kim canı nurluydı isi **gibi** göge agdı
karañu canlu yir üzre eşek **gibi** girü kaldı [XII/2a]*

*yüregümde ne datlu ışkuñ odı
yüregüm öd **bigi** yandıydı dütti [XXVIII/10]*

Bu ikiliği, daha önce Mevlânâ'nın Türkçe yazdığı şiir parçalarında da görmek mümkündür (Mansuroğlu, 1954). Böylelikle, Anadolu'da metatezli şekillerin XIII. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlandığı tahmin edilebilirse de, katmanlaşmanın oldukça geniş bir zaman periyodunda sürdüğü anlaşılmaktadır.

1.8.3. Üçüncü Teklik Zamiri ve Çekimlerinde Görülen Katmanlar

SVT nüshalarında, üçüncü teklik zamiri ve işaret sıfatının tarihsel metinlerde oldukça nadir görülen *o ~ ol* ikiliğini gösterdiği tespit edilmiştir. Nüshaların genelinde *ol* zamirinin yaygın olduğu görülürken, fakat bazı nüshalarda *ol* yanında *o* formunun kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu nüshalardan 1365 tarihli **Pet.** nüshası yanında, **M 2131**, **M 2141** ve **M 2144** gibi tarihi belli olmayan nüshalar ve **M 2137**, **M 2142** ve **M 2146** nüshalarında *ol* yanında *o* formu eş zamanlı olarak ikili kullanılmıştır:

*ne balıklardur **o** deñiz içre
ger saña teñri **o** sudan içüre [I/29]*

*deniz içre balıkların göre sen
o balıklar ile bile dura sen [I/30]*

*Mevlânâdur evliya kutbı bilüñ
ne kim **o** buyurdisa anı kıluy [II/1]*

***o** güneşdür evliyalar yulduzı
düeline **ol** degürür uruzı [I/25]*

*o süçüden kim tahur oldı adı
teñri kur'anda adın eyle didi [III/152]*

*paşa sen e gözüim aytgıl ne diler göñlün
kindür ki saña ayda bu yahşı u o yaman [IX/12]*

Tespit edilen nüsha farklarına göre, bu ikiliğin en eski örneği 1365 tarihli nüshada bulunması sebebiyle, bu tarihlerde ikili kullanımın başladığı düşünülebilir. Zira belirsiz tarihli nüshalar dışındakiler, geç tarihli ve Anadolu sahasında yazılmış diğer metinlerle paralellik göstermektedir. Diğer taraftan bu zamirin çekimli formlarında da dikkat çekici kullanımlara rastlanır. Zamirin çokluk çekimi için bütün nüshalarda (burada verilemeyecek kadar çok örnekte) istikrarlı bir şekilde *anlar* “onlar” kullanımı mevcuttur. Öte yandan bir beytin yer aldığı çeşitli nüshalarda *olar* formuna rastlanılır:

*oları ki biz kıravuz girü canların verevüz
ol eli ki biz yıkavuz girü anı biz yapavuz [XVI/7]*

Nüshaların geneline **an* zamir çekim gövdesi hakimken, zamirin lokatif çekimli biçimi, 1390 tarihli **M 76** nüshada diğerlerinden farklı olarak daha yeni olan *onda* formuyla kullanılır:

*benden işit var onda kim canuğa can katıla
ağla anı kim andan bunda kala bunda kala [III/4]*

Üçüncü teklik zamiri ve çekimlerindeki bu ikiliğin en eski örnekleri XIV. yüzyılın ikinci yarısında görülmektedir. Özellikle XIII. yüzyılda istinsah edildiği bilinen Anadolu'daki metinlerde **an* formunun türevlerinin kullanıldığı ve XIV. yüzyıl ve sonrasında *ol* biçimlerinin ikilik gösterdiği görülmektedir, bkz. TS.

2. Sonuç ve Bulgular

Elde edilen verilere göre, XIII. ve XIV. yüzyılda Anadolu sahasında yazılan Oğuzca metinlerin dili hakkında bazı çıkarımlara ulaşmak mümkündür:

(1) *G > Ø* fonolojik gelişimin ara formu olan yuvarlak şekiller (*süçü, aru, ayru* gibi), nüshalarda yaygın bir kullanıma sahipken, gelişimin son aşamasındaki düz şekiller **Pet., H328** ve **N 480** gibi erken tarihli nüshalarda kullanılmıştır. Bu şekilde daha erken istinsah edilen nüshalarda *U > I* gelişimi bir katmanlaşmaya sebep olmuştur. Daha geç nüshalardaki düz şekiller dikkate alındığında, bu şekillerin daha sonra ortaya çıkması beklenirdi. Ancak bu verilere göre, gelişimin son aşamasında görülen formun ilk örnekleri XIII. yüzyılın sonları ve XIV. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış olmalıdır. Bu şartlar altında, geç tarihli nüshalardaki düz şekillerin, erken tarihli

nüshalardan kopya edilme ihtimalini düşünmek gerekecektir. Ayrıca söz konusu tarih aralığının $G > \emptyset$ fonolojik gelişimi için bir geçiş katmanı olduğunu belirtmek gerekir.

(2) Nüshalardaki yuvarlak vokalli şekillerden anlaşıldığı kadarıyla, XV. yüzyıldan itibaren yuvarlak şekillerin daha hakim olduğunu söylemek mümkün olsa bile, daha eski Tarihî yazı dillerinde görülen yuvarlaklaşma eğilimi, erken tarihli nüshalardaki ikili kullanımı doğrular vaziyettedir. Diğer yandan, **R** ve **N 480** gibi erken tarihli nüshalarda görülen ikili şekillerin, fonolojik katmanda geçişin hâla tamamlanmadığına işaret edebilir. Ayrıca koşullu çekime sahip $+lXk$ morfemi, bu nüshaların tamamında düz ve yuvarlak biçimlerde koşulsuz olarak kullanılmaktadır. Özellikle *eylûk* gibi formların erken tarihli nüshalarda görülüyor olması, morfemin standart yuvarlak şekillerinin yaygınlaşmaya başlayacağı dönemlerin başlangıç aşaması olarak değerlendirilebilir.

(3) Daha yazıtlardan itibaren Genel Türkçede dikkatleri çeken $b \sim m$ - ikiliği, Oğuzca için alt diyalektlerin ayrılması için bir ölçüt durumuna gelmiştir. “Olga-bolga” metinlerinin aksine, **SVT** nüshaları bu mesele için oldukça tutarlı ve Batı Türkçesi karakterini gösterecek durumdadır. İstisnâî bir veri olarak, XIV. yüzyılın ilk çeyreğinde istinsah edilen (ki bu tarih Sultan Veled’in ölüm tarihine denk gelir) **A** nüshasındaki *miñ* kullanımı dikkat çeker. Bu kullanımın, diğer nüshalarda rastlanılmayan bir biçim olduğu anlaşılmaktadır. Şuanki bilgiler ışığında, formun bir “diyalekt sızması” olarak değerlendirilmesi için önemli bir veri bulunur. Söz konusu nüsha ile aynı yüzyıllarda yazıldığı düşünülen *Ruşenî Dîvânı* ve *Nesimî Dîvânı*’nda formun sık kullanıldığı görülür(bkz. **TS**). Bu metinlerin Doğu Türkçesinin tesiri altında yazıldığı bilindiğine göre, *miñ* formunu **SVT** nüshalarından ayırmak gerekir.

(4) **SVT** nüshalarında $b > \emptyset$ gelişiminin tamamlandığı ve yaygın olarak *ol*- fiilinin kullanıldığı dikkat çekerken, daha arkaik şekil olan *bol*- formunun kullanıldığı birkaç nüsha tespit edilmektedir. Özellikle Doğu-Batı Türkçeleri arasındaki önemli bir fark olan *ol*- $\sim$ *bol*-denkliği, “olga-bolga” metinleri için temel nitelik olarak belirlenmektedir. Oysa XIV. yüzyılın ilk yarısında istinsah edilen bir nüshada yer alan *vol*- formu, bu gelişimde ara formu temsil etmekte, böylece Oğuzcadaki *ol*- yapısının, $b > (\text{belki } w\text{- veya } \beta\text{-}) v > \emptyset$ gelişimini işaret etmektedir. Eğer diğer nüshalardaki *bol*- şekilleri diyalektik bir iz değilse, *bol*- $>$ *vol*- $>$ *ol*- gelişimi, XIII.-XIV. yüzyıllarda **SVT** için bir fonolojik katman değeri taşımaktadır.

Mevlânâ'nın *bol-* fiilini kullandığı *ki û har lahza bar man yağı bolgay* ve *sitanâd u zıman tâ çağı bolgay* (Mansuroğlu, 1954: 217) mısraları SVT nüshalarından hemen önce arkaik şeklin kullanıldığını gösterir. Bu haliyle fonolojik bir gelişim tasarlamak yanlış olmayacaktır. Arkaik biçim olan *ur-* fiilinin SVT'de yaygın olmasına karşın, XIV. yüzyılın ilk yarısında istinsah edilen **Ü 1375** ve **H 328** gibi nüshalarda *ur-* yanında *vur-* formunun da kullanıldığı görülmektedir. Bu durumda, yeni biçimlerinin XIV. yüzyılda ortaya çıkmaya başladıkları ve buna bağlı olarak ikili kullanımların görülmeye başladığı düşünülebilir.

(5) XI. yüzyıldan beri Oğuzcada görülen *t- ~ d-* ikilikleri, SVT nüshaları için oldukça karmaşık bir vaziyettir. Genel olarak, /t-/li şekilleri daha eski nüshaların koruduğu izlenebilirken, bazı /d-/li şekilleri de barındırdıkları anlaşılmaktadır. Bu nüshaların tarihlerine göre, XIV. yüzyılda bu ikiliğin hâlâ devam ettiği görülebilir. Diğer yandan /d-/li biçimlerin yaygın olduğu geç tarihli nüshalardaki diğer şekiller ise, kopya edildikleri daha eski nüshalara bağlanmalıdır. Çünkü aynı kelimede bile ikili şekilleri görmek mümkündür.

(6) SVT nüshalarına göre, *k > ħ* fonolojik gelişimi yine XIV. yüzyılda varlığını katmanlarda sürdürmüş ve ikili şekiller geç tarihli nüshalara kadar kullanılmaya devam etmiştir. *Birle ~ bile* ve *gibi ~ bigi* ikilikleri ise bütün nüshalarda gözlemlenebilecek bir hüviyettir.

(7) Üçüncü teklik zamiri ve çekimlerindeki ikili biçimler, XIII. yüzyıldan daha sonra görülmeye başlamıştır. Özellikle XIV. yüzyılın ikinci yarısında ikili kullanımlar yaygın bir hale gelmiştir. Bu doğrultuda katmanları, söz konusu tarih aralığında, takip edebilme imkanı doğmuştur.

(8) Diğer taraftan, SVT nüshalarından istinsah tarihi belli olanlar, genellikle bu tarihlere uygun dillik özelliklere sahiptir. Fakat istinsah tarihi belli olmayan **M 2131**, **M2141** ve **M 2144** nüshaları, yukarıda ele alınan katmanlarda tespit edilen dil özelliklerine göre XIV. yüzyılda istinsah edilen nüshalarla benzerlik taşımaktadırlar. Bu nüshalar, ya söz konusu tarihlerde istinsah edilmiş olmalı ya da bu tarihlerde istinsah edilen nüshalardan kopya edilmiş olmalıdır. Ayrıca, diğer geç tarihli nüshalara nispeten, XVII. ve XIX. yüzyıl gibi oldukça geç tarihli **M 2137** ve **M 2139** nüshalarında bazı formların daha eski biçimlerinin bulunması, bu nüshaların erken tarihli nüshalardan kopya edildiklerini düşündürmektedir.

Sonuç olarak Sultan Veled'e ait olduğu düşünülen bu şiirlerin yer aldığı 26 nüsha, taşıdıkları dil verileri bakımından, Eski Oğuzcanın, diğer bir deyişle Anadolu'da başlayan yazı dilinin gözlemlenebilir bir "dil laboratuvarı"na benzetilebilir. Nüshalarda var olan fonolojik katmanlar, Oğuz yazı dili olma sürecindeki kronolojik atlası gözler önüne sermektedir. Bu noktada, çalışmada ele alınan katmanların sınırlı olduğunu söylemek gerekir. Diğer katmanların tespiti ve tayini ile birlikte, daha kapsayıcı verilere ulaşmak mümkündür. Bundan sonra ele alınacak diğer fonolojik ve bilhassa morfolojik katmanlar, Oğuzcanın tarihsel gelişiminin anlaşılması bakımından hayati önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Ağca, F. (2015). Eski Uygur ve Eski Oğuz Türkçelerinde Yuvarlaklaşma Eğilimleri, *Oğuzlar: Dilleri, Tarihleri ve Kültürleri*, 5. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı, HÜ Yayınları, 245-254.
- Akar, A. (2018). *Oğuzların Dili - Eski Anadolu Türkçesine Giriş*, Ötüken Yayınları.
- Arat, Reşit R. (1987), Anadolu Yazı Dilinin Tarihî İnkişafına Dair. *Makaleler*, TKAE Yayınları, 311-318.
- Canpolat, M. (1968). Behcetü'l-Ḥadā'ik'ın Dili Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 15, 165-175.
- Değirmençay, V. (2009). Sultan Veled. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/sultan-veled> (11.05.2021).
- Doerfer, G. (1976). Das Vorosmanische (Die Entwicklung der Oghusischen Sprachen von den Orchoninschriften bis zu Sultan Veled). *TDAY-Belleten*, 1975-1976, 81-132.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Günümüze Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2014). *Dîvânu Lugâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. TDK Yayınları.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation, A Functional Approach to the Lexicon*. Otto Harrassowitz.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Brill.
- Erdal, M. (2016). Explaining the olga-bolga dili. *Turkish Language, Literature, And History Travelers' Tales, Sultans, And Scholars Since The Eighth Century*, Ed. Bill Hickman and Gary Leiser, Routledge, 135-146.
- Gabam, A. von (2007). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın). TDK Yayınları.
- Karahan, A. (2013). *Dîvânu Lugâti't-Türk'e Göre XI. Yüzyıl Lehçe Bilgisi*. TDK Yayınları.

- Karahan, L. (2013). Oğuzcanın Anadolu'da Yazı Dili Olma Sürecine Dair Düşünceler. *Âşık Paşa ve Anadolu'da Türk Yazı Dilinin Oluşumu Sempozyumu*, 1-2 Kasım 2013, Kırşehir, 219-228.
- Lamb, S. M. (1965). Kinship terminology and linguistic structure. *American Anthropologist*, 67:5, part 2, 37-64.
- Mansuroğlu, M. (1951). Anadolu'da Türk Yazı Dilinin Başlama ve Gelişmesi. *TDED*, IV, 215-229.
- Mansuroğlu, M. (1954). Mevlâna Celâleddin Rumi'de Türkçe Beyit ve İbareler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 2, 207-220.
- Mansuroğlu, M. (1958). *Sultan Veled'in Türkçe Manzumeleri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ocak, F. T. (1988). Sultan Veled'in Rebâb-nâmesi. *Erdem*, 5 (11), 541-592 .
- Özkan, M. (2014). Türkçenin Anadolu'da Yazı Dili Olarak Gelişmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 24/1, 53-73.
- Özkan, N. (2020). Sucuk Sözü Üzerine. *Dil Araştırmaları*, 14 (27), 21-29.
- Stachowski, M. (2014). Protolanguage models, reconstruction methodology, Khakas, Oghuz and English. *Linguistique romane et linguistique indo-européenne. Mélanges offerts à Witold Mańczak à l'occasion de son 90e anniversaire Kraków, PAU-UJ, 2014*, 409-418.
- Stewart J., Felicity M., Cassandra A., Angelina J. (2018). The Development of Phonological Stratification: Evidence from Stop Voicing Perception in Gurindji Kriol and Roper Kriol. *Journal of Language Contact*, 11, 71-112.
- Şerefeddin, M. (1934). Mevlânâ'da Türkçe Kelimeler ve Türkçe Şiirler. *Türkiyat Mecmuası*, IV, İstanbul, 111-168.
- Tekin, Ş. (1974). 1343 Tarihli Bir Eski Anadolu Türkçesi Metni ve Türk Dili Tarihinde 'olga-bolga' Sorunu. *TDAY-Belleten*, 1973-1974, 58-133.
- Tekin, T. (2013). (Tanıtma) Sultan Veled'in türkçe Manzumeleri. *Makaleler II*, TDK Yayınları, 17-20.
- Tezcan, S. (2012). Eski Anadolu Türkçesi ve Yunus Emre Şiirlerinin Dili Üzerine. *Yunus Emre* (Ed. Ahmet Yaşar Ocak), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 67-82.
- Timurtaş, F. K. (2012). *Eski Türkiye Türkçesi*. Kapı Yayınları.
- TS: *Tarama Sözlüğü*, (2009), Ankara: TDK Yayınları.



**OXFORD DICTIONARY OF IDIOMS ADLI SÖZLÜKTEKİ
DEYİMLER VE DEYİM OLMAYAN SÖZ ÖBEKLERİYLE
İLGİLİ BİRDEĞERLENDİRME (VII)**

**AN EVALUATION OF IDIOMS AND OTHER WORD GROUPS
IN OXFORD DICTIONARY OF IDIOMS (VII)**

*Necmi AKYALÇIN**
*Damla AYDOĞAN***

Özet

“Oxford Dictionary Of Idioms” adlı İngilizce deyimler sözlüğünde yeralan deyimler A, B, C, D, E, F, G, H, I, İ, J, K ve L harflerindeki deyim olamayacak madde başları daha önceki altı çalışmada incelenmiştir. Bu çalışma, diğer çalışmaların devamıdır. Çalışmada, söz konusu deyimler sözlüğündeki M harfi altındaki 297 madde başı arasında deyim olamayacak yapılar, sayısal verilerle ortaya konmuştur. Diğer çalışmalardan farklı olarak, **Longman** tarafından hazırlanan deyimler sözlüğündeki 154 madde başı ile ortak olan bazı yapılara da dikkat çekilmiş ve deyim olamayacak yapılar ortaya konmuştur. Ayrıca her iki sözlüğün M harfi altındaki madde başı arasındaki 72 ortak yapıya dikkat çekilmiş ve bu yapılardan kaçının deyim olduğu açıklanarak yorumlamaya gidilmiştir. Bu iki sözlükte, M harfinin madde başı altında deyim olarak değerlendirilen kimi atasözleri “The Facts On File Dictionary Of Proverbs” adlı sözlük göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Bilindiği gibi deyimler yalnızca Türkçede bulunmaz. Genellikle köklü, konuşanı ve yazanı çok olan, yüz ölçümü büyük bir coğrafi alanda konuşulan dillerde de (Türkçe, İngilizce Almanca vb.) deyimler bulunmaktadır. Deyimler, en az iki sözcükten oluşan ve değişmece anlamlı söz öbekleridir. İngilizcedeki deyimlerin “Oxford Dictionary Of Idioms” adlı sözlükte açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Bu çalışmanın evreni, “Oxford Dictionary Of Idioms” adlı sözlükte madde başı olan deyimlerdir. Konusunu

* Dr. Öğ. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Çanakkale / TÜRKİYE
nakyalcin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7461-7773

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Çanakkale / TÜRKİYE
damlaaydogan94@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9515-2848

ise, aynı sözlükteki M harfi altında yer alan madde başlarında deyim olarak değerlendirilen ancak deyim olamayacak yapıların irdelenmesi ve gerçekten deyim olabilecek yapıların sayılarıyla ortaya konması oluşturmaktadır.

Anahtar sözcükler: Deyimler, Oxford Dictionary of Idioms, VII.

Abstract

The headings that cannot be idioms in the letters A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K and L in the English idioms dictionary named “Oxford Dictionary of Idioms” have been examined in six previous studies.

This work is a continuation of other works. In the study, the structures that cannot be an idiom among the 297 headlines under the letter M in the dictionary of idioms were revealed with numerical data. Different from other studies, some structures that are common with 154 headlines in the idioms dictionary prepared by Longman have been drawn attention and structures that cannot be idioms have been revealed. In addition, attention was drawn to 72 common structures between the head of the article under the letter M of both dictionaries and the interpretation was made by explaining how many of these structures were idioms. In these two dictionaries, some proverbs, which are considered as idioms under the heading of the letter M, have been evaluated by taking into consideration the dictionary named “The Facts On File Dictionary Of Proverbs”. As it is known, idioms are not found only in Turkish.

There are also idioms in languages (Turkish, English, German, etc.), which are generally rooted, have many speakers and writers, and are spoken in a large geographical area. Idioms are figurative phrases consisting of at least two words. Idioms in English are given with their explanations in the dictionary named “Oxford Dictionary of Idioms”. The universe of this study is the idioms that have a head in the dictionary named “Oxford Dictionary of Idioms”. Its subject consists of examining the structures that are considered as idioms at the beginning of the items under the letter M in the same dictionary but cannot be an idiom, and revealing the structures that can actually be idioms with their numbers.

Key words: Idioms, Oxford Dictionary of Idioms, VII.

Deyim, atasözü vb. söz öbekleri, o dilin söz varlığı ve anlamsal zenginliğine katkı sağlayan önemli yapılardır. Dünya üzerinde konuşulan ve yazılan dillerin çoğunun söz varlığında bu söz öbekleriyle karşılaşılmaktadır. Bu çerçevede yapılan çalışmalarla söz konusu yapıları içeren sözlükler de hazırlanmıştır. İngilizcedeki deyimlerin bir araya toplandığı bu türden bir sözlük olan “Oxford Dictionary Of Idioms” adlı sözlükteki, A, B, C, D, E, F, G, H, I-İ ve J, K ve L harfleri altında madde başı olarak verilen ve deyim olarak

değerlendirilebilecek söz öbekleri daha önce I., II., III., IV. ve V., VI. makalelerde incelenmiş ve sayısal veriler ile ortaya konmuştur. Sözlükteki deyimlerden A ve B harfleri altında madde başı olarak verilen deyimler “Necmi Akyalçın” ve “Sercan Hamza Bağlama” tarafından yazılan “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleri Üzerine Bir Değerlendirme I” adlı makale ile; C harfi altında madde başı olarak verilen deyimler “III International conference of Awareness” adlı konferansta sunulan “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleri Üzerine Bir Değerlendirme II” adlı bildiri ile, D ve E “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleri Üzerine Bir Değerlendirme III”, F ve G harflerinin altındaki madde başları “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili Bir Değerlendirme (IV)” H, I-İ ve J harflerinin altındaki madde başları “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili Bir Değerlendirme (V)” ve son olarak da K ve L harflerinin altındaki madde başları Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili Bir Değerlendirme (VI)” adlı çalışmalarla Necmi Akyalçın ve Damla Aydoğan tarafından incelenmiştir.

Deyim kavramının sınırlarının ve çerçevesinin iyi anlaşılabilmesi için aşağıdaki tanımları göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır.

“Deyimler, düşünce, kavram, nesne ve kişilerin durumlarını, özelliklerini yansıtmak için kullanılan ve gerçek anlamının dışına çıkmış özel anlam/anlatım boyutuyla kalıplaşmış söz öbekleridir.” (AKYALÇIN, 2012a, s. 10)

“Bir kavramı ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce.”(AKSOY, 1998a)

“Anonim özellik taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği gözlem ve denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış söz.” (KORKMAZ, 1992)

Longman, ise hazırlamış olduğu deyimler sözlüğünde şöyle bir tanım yapmıştır:

“An idioms is a groups of whose meaning as a group is different from the meanin those words would have if you considered each one separately.” (LONGMAN, 2002, s.V)

(Çeviri: Deyimler, bir grup olarak anlamı, her birini ayrı ayrı ele alırsanız, bu sözcüklerin sahip olacağı anlamdan farklı olan gruplardır.)

Bu tanım, Türkçe ve İngilizce farklı diller olsalar da deyim kavramının ve sınırlarının birbirlerinden çok da farklı olmadığını, anlamsal ve mantıksal bir benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu açıklama bir ölçüde, İngilizcedeki deyim kavramının Türkçeden farklı olabileceği konusundaki görüşlere de bir yanıt olacak niteliktedir. Bu çalışmada, yukarıda adları anılan diğer makalelerden farklı olarak, Longman tarafından hazırlanan deyimler sözlüğündeki M harfinin altındaki 154 madde başı ile Oxford Dictionary Of Idioms adlı sözlüğün M harfinin altındaki 297 madde başı irdelenmiş ve 73 madde başının ortak olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Her iki sözlükte de ortak olan yapılar.

LONGMANPOCKET IDIOMS DICTIONARY	OXFORD DICTIONARY OF IDIOMS
1. be on the make: 2. have the making of sth: 3. be as — as the next man/woman: 4. be your own man (or woman): 5. every man for himself: 6. separate the men from the boys: 7. put sb/sth on the map: 8. wipe sth off the map: 9. lose your marbles: 10. be quick {or slow) off the mark: 11. a black mark: 12. near {or close) to the mark: 13. off {or wide of) the mark:	1. on the make: 2. be the making of someone: 3. as — as the next man: 4. be your own man (or woman): 5. every man for himself: 6. separate (orsort out) the men from the boys: 7. put something on the map: 8. wipe something off the map: 9. lose your marbles: 10. be quick {or slow) off the mark: 11. a black mark: 12. near {or close) to the mark: 13. off {or wide of) the mark:

14. be in the market (for sth):	14. be in the market for:
15. meet your match:	15. meet your match:
16. the whole shooting match:	16. the whole shooting match:
17. the real McCoy:	17. the real McCoy:
18. make a meal (out)of sth:	18. make a meal of:
19. sth is a means to an end:	19. a means to an end:
20. sb doesn't know the meaning of the word:	20. not know the meaning of the word:
21. for good measure:	21. for good measure:
22. get the measure of:	22. get (or take or have) the measure of:
23. sb is dead meat:	23. dead meat:
24. a dose (or taste) of your own medicine:	24. a dose (or taste) of your own medicine:
25. meet someone halfway:	25. meet someone halfway:
26. take a trip (or walk) down memory lane:	26. take a trip (or walk) down memory lane:
27. on the mend:	27. on the mend:
28. get the message:	28. get the message:
29. there is method in someone's madness:	29. there is method in someone's madness:
30. be on your mettle:	30. be on your mettle:
31. put someone on their mettle:	31. put someone on their mettle:
32. the Midas touch	32. e middle of nowhere:
33. e middle of nowhere:	33. the Midas touch
34. burn the midnight oil:	34. burn the midnight oil:
35. cry over spilt (or spilled) milk:	35. cry over spilt (or spilled) milk:
36. go (or put someone) through the mill	36. go (or put someone) through the mill
37. a millstone round your neck:	37. a millstone round your neck:
38. make mincemeat of:	38. make mincemeat of:
39. give someone a piece of your mind:	39. give someone a piece of your mind:
40. have a (or a good or half a) mind to do something	40. have a (or a good or half a) mind to do something
41. have something on your mind:	41. have something on your mind:
42. out of your mind:	42. out of your mind:
43. put someone out of their misery :	43. put someone out of their misery :
44. have your (or its) moments:	44. have your (or its) moments:
45. be in the money:	45. be in the money:
46. for my money:	46. for my money:

47. have money to burn:	47. have money to burn:
48. money talks:	48. money talks:
49. put your money where your mouth is:	49. put your money where your mouth is:
50. throw money at something:	50. throw money at something:
51. the full monty:	51. the full monty:
52. cry (or ask) for the moon:	52. cry (or ask) for the moon:
53. once in a blue moon:	53. once in a blue moon:
54. over the moon:	54. over the moon:
55. promise someone the moon:	55. promise someone the moon:
56. morning, noon, and night:	56. morning, noon, and night:
57. in mothballs:	57. in mothballs:
58. go through the motions:	58. go through the motions:
59. break the mould:	59. break the mould:
60. if the mountain won't come to Muhammad, Muhammad must go to the mountain	60. if the mountain won't come to Muhammad, Muhammad must go to the mountain
61. make a mountain out of a molehill:	61. make a mountain out of a molehill:
62. move mountains:	62. move mountains:
63. move up a gear:	63. move up a gear:
64. get a move on:	64. get a move on:
65. a mover and shaker:	65. a mover and shaker:
66. much of a muchness:	66. much of a muchness:
67. clear as mud:	67. clear as mud:
68. drag someone through the mud:	68. drag someone through the mud:
69. fling (or sling or throw) mud:	69. fling (or sling or throw) mud:
70. cover a multitude of sins:	70. cover a multitude of sins:
71. get away with murder:	71. get away with murder:
72. flex your muscles:	72. flex your muscles:
73. music to your ears:	73. music to your ears:

Bu çalışmada yer verilen örneklerin açıklamaları dikkate alınarak değerlendirilen sözlükteki deyim olan/olabilecek madde başlarının listesini vermeden önce adı geçen sözlüklerdeki deyim olmayan/olamayacak yapıları her sözlükten üç örnek ile açıklamak yerinde olacaktır.

“Oxford Dictionary Of Idioms” adlı sözlükteki deyim olmayan/olamayacak nitelikteki maddebaşlarına şu örnekler verilebilir:

Many moons ago: uzun zaman önce.

- Çok uzun zaman önce. (s.192)

Burada, “ago” sözcüğünün Redhouse tarafından hazırlanan İngilizce-Türkçe Sözlükteki anlamına bakıldığında “önce” anlamı ile karşılaşılmaktadır.

Ago: Önce, evvel: A long time ago. Çok zaman önce.

Man to man: Erkek erkeğe.

- İki adam arasında doğrudan ve dürüst bir şekilde; açık ve dürüstçe. (s.183)

Bu örnekte de “man” sözcüğünün Redhouse tarafından hazırlanan İngilizce-Türkçe Sözlükteki anlamına bakıldığında yine “adam, erkek” anlamı verildiği görülecektir.

Man: 1) Adam, erkek. 2) İnsan, insanoğlu. 3) Uşak, erkek işçi. 5) Satranç taşı: Man to man. Erkek erkeğe.

To the max: En yüksek.

- Mümkün olan en yüksek derece. (s.185)

Bu örnekte de “max” sözcüğünün yine Redhouse’un sözlüğündeki anlamına bakıldığında “en yüksek düzey” anlamı verildiği görülecektir.

Maximum: Azami derece, en yüksek düzey.

Longman tarafından hazırlanan “Longman Pocket Idioms Dictionary” adlı sözlükteki deyim olmayan madde başlarına örnek olarak şunlar verilebilir:

Sb’s right-hand man / woman: Uygun adam/kadın

- Birine yardım etmek ve onu desteklemek için en yakın şekilde çalışan kişi. (s.161)

“Right” sözcüğünün Redhouse tarafından hazırlanan İngilizce-Türkçe Sözlükteki tanımına bakıldığında gerçek anlamının “uygun” olduğu görülmektedir. Hatta örnek olarak da yukarıdaki deyim olarak değerlendirilen maddebaşı verilmiştir.

Right: 1) (Ahlakça) doğru: Do what’s right! Doğru olanı yap. 2) Doğru, yanlış olmayan: That’s not the right answer. O cevap doğru değil. 3) Haklı: You’re right. Haklısın. 4) Uygun, istenildiği gibi olan.: He’s not the right man for his job. O bu işin adamı değil.

Be of one mind: Aynı fikirde olmak.

- Belirli bir durum hakkında aynı görüşe sahip olmak veya ondan aynı şeyleri istemek. (s.166)

Burada da “mind” sözcüğünün Redhouse tarafından hazırlanan İngilizce-Türkçe Sözlükteki anlamına baktığımızda “fikir, düşünce” anlamının gerçek anlam olarak yer aldığı görülmektedir.

Mind: 1) Akıl, zihin, bellek. 2) Hatır, 3) Fikir, düşünce, 4) Zekâ, ahlak. 5) İstek, arzu. Be of one-----, Hemfikir olmak, aynı düşüncede olmak.

In the middle of nowhere: Hiçliğin ortası.

- Kasabalardan, evlerden, insanlardan vb. Uzakta. (s.164)

Bu örnekte de aynı durum söz konusudur. “nowhere” sözcüğünün Redhouse tarafından hazırlanan sözlükteki anlamına bakıldığında yine “hiçbir yer” olduğu görülmektedir.

Nowhere: hiçbir yerde; hiçbir yere.

Bu türden yapılar ile Türkçe deyimler sözlüklerinde de karşılaşılmaktadır:

uygun bulmak (Deyim): yakışır, yaraşır görmek: 'O zaman da haydutlar rıhtım kapısına daha önce gitmeyi uygun buldular.' -T. Buğra. (TDK: Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi 12.04.2021)

Burada “uygun” sözcüğünün TDK’nin güncel sözlüğündeki 1. anlamına bakıldığında yine “yakışır, yaraşır” anlamı verildiği görülmektedir.

uygun: 1. Yakışır, yaraşır, mutabık, mütenasip: (TDK: Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi 12.04.2021)

efendiden bir adam (Deyim): terbiyeli, kibar ve ağırbaşlı kimse. (TDK: Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi 12.04.2021)

efendi:6. Görgülü, nazik, kibar.

Yine deyim olarak değerlendirilmiş bu yapıdaki efendi sözcüğünün TDK’nin güncel sözlüğündeki 6. anlamına bakıldığında “kibar” anlamının yer aldığı görülmektedir.

taburcu etmek (Deyim): doktor hastayı yatarak tedavi gerekmediğinde hastaneden çıkarmak: 'Kızımı bugün taburcu ettiler. Hamdolsun hiçbir şeyi kalmadı.' -N. F. Kısakürek. (TDK: Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi 12.04.2021)

TDK'nin Güncel Türkçe Sözlük adlı bölümünde aynı taburcu sözcüğü ise şöyle açıklanmıştır: **taburcu (Sıfat)** Hastaneden çıkması kararlaştırılmış (hasta). (TDK: Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi 12.04.2021)

Görüldüğü gibi her ne kadar İngilizce, Türkçeden farklı bir dil olsa da deyim mantığı ve hatta Longman'ın hazırladığı sözlüğün girişinde yaptığı deyim tanımı hemen hemen aynıdır. Ancak buna karşın hem “Oxford Dictionary Of Idioms” adlı sözlükte hem “Longman Pocket Idioms Dictionary” adlı sözlükte hem de Türkçe Deyimler Sözlüğünde “TDK” anlamsal olarak deyim mantığıyla uyumlayan yapılarla karşılaşılmaktadır. Bu durum her iki dil için de Deyimler Sözlüklerinin içeriksel olarak deyim olmayan yapıları da kapsamış olması açısından ciddi bir sorundur. Söz konusu sözlükte deyim olarak değerlendirilebilecek madde başlarının sayısal verileri ise şöyledir:

M

OXFORD DICTIONARY OF IDIOMS

1. **make the cut:** Kesmek. (s.181)
- Gerekli bir standarda gelmek (veya gelememek). (s.70)
2. **on the make:** Yapımda.
- 1) Kazanma niyeti, tipik olarak oldukça vicdansız bir şekilde., 2) Cinsel bir partner aramak. (s.181)
3. **meet your maker:** Yaratıcıyla tanışmak
- Ölmek. (s.182)
4. **a man for all seasons:** Her devrin adamı olmak.
- Herhangi bir beklenmedik durumla başa çıkmaya hazır ve davranışları her duruma her zaman uygun olan insan. (s.182)
5. **man of the cloth:** Kumaşın adamı.
- Din adamı. (s.182)
6. **separate (orsort out) the men from the boys:** Erkeği oğlardan ayırmak. (Sapla samanı ayırmak.
- Bir gruptaki hangi kişilerin gerçekten yetkin, cesur veya olgun olduğunu göstermek veya kanıtlamak. (s.183)
7. **put someone through the mangle:** Anasından emdiği sütü burnundan getirmek. (s.183)

- Birini çok stresli bir deneyime, özellikle de ciddi bir sorgulamaya tabi tutun. (s.320)

8. **all over the map:** Haritanın her yerinde (olmak).

- Karışıklık veya düzensizlik durumunda. (s.5)

9. **put something on the map:** Haritada göstermek. (s.183)

- Öne çıkarmak veya önemli hale getirmek.

10. **wipe something off the map:** Haritadan silmek.

- bir şeyi tamamen yok etmek. (s.183)

11. **lose your marbles:** Misketlerini kaybetmek.

- Deli olmak; irrasyonel veya bunak hâle gelmek. (s.183)

12. **march to (the beat of) a different tune (or drum or drummer):** Ayrı telden çalmak.

- İnsanların çoğunluğuna bilinçli olarak farklı bir yaklaşım veya tutum benimsemek; alışılmadık olmak. (s.183)

13. **a mare's nest:** Kısırak yuvası.

- Yanıltıcı olduğunu kanıtlayan ya da kanıtlayacak harika bir keşif. (s.184)

14. **mark someone's card:** Birinin kartını işaretlemek.

- Birine bilgi vermek. (s.184)

15. **tell that to the marines:** Bunu denizcilere söyle.

- İnanmazlığın küçümseyici bir ifadesi. (s.184)

16. **the mark of Cain:** Cain'in işareti.

- Bir katilin damgalanması; bir rezillik işareti. (s.184)

17. **marry money:** Parayla evlenmek.

- Zengin biriyle evlenmek. (s.185)

18. **go to the mat:** Paspasın üstüne gitmek.

- Genellikle belirli bir kişi veya amaç adına bir tartışma veya anlaşmazlığa şiddetle dâhil olmak. (s.185)

19. **make a meal of:** Yemek yapmak.

- Bir göreve veya olaya, özellikle etki için gereğinden daha fazla dikkat veya özenle davranmak. (s.185)

20. **get (or take or have) the measure of:** Ölçüsünü almak.

- Birinin veya bir şeyin karakterini, doğasını veya yeteneklerini değerlendiren ya da değerlendirin. (s.186)

21. **be meat and drink to:** Habaşiden bi şey olmak.

- Büyük bir zevk veya cesaret kaynağı olun. (s.186)

22. **easy meat:** Kolay lokma. (s.186)

- Bir kişi ya da hayvanın zorluk çekmeden üstesinden gelme, zekâdan kurtulur ya da ikna edilir. (s.91)

23. **meat and potatoes:** Et ve patates.

- Sıradan ama temel şeyler; temel malzemeler. (s.186)

24. **the reverse of the medal (or shield):** Madalyonun öteki yüzü.

- Bir konunun zıt görüşü. (s.186)

25. **meet the case:** Olayla tanışmak.

- Yeterli olmak. (s.186)
- 26. **a dose (or taste) of your own medicine:** kendi ilacınızdan bir doz (veya tat) (Kendi silahıyla)
 - Başkalarına yaptığınız kötü muamelenin aynısı. (s.186)
- 27. **do a Melba:** Melba gibi işi bırakmamak.
 - 1) emeklilikten dönüş; 2) birkaç kez veda etmek. (s.186)
- 28. **shoot (or kill) the Messenger:** Haberciyi vurmak.
 - Kötü haber sahibine, sanki suçluymuş gibi davranmak. (s.186)
- 29. **sell something for a mess of pottage:** Bir kâse çorba için doğum hakkını satmak. (s.187)
 - Gülünç derecede küçük bir miktar için bir şeyler sat. (s. 226)
- 30. **the Midas touch:** Midas dokunuşu.
 - Yaptığınız her şeyden para kazanma yeteneği. (s.188)
- 31. **burn the midnight oil:** Gece yağ yakmak. (s.188)
 - Gece geç saatlere kadar okumak veya çalışmak. (s.41)
- 32. **milk and honey:** Süt ve bal. (Halil İbrahim sofrası.)
 - Refah ve bolluk. (s.188)
- 33. **milk and water:** Süt ve su.
 - zayıf, yavan veya bayağı. (s.188)
- 34. **milk the bull (or ram):** Boğayı sağmak.
 - Başarısızlığa mahkûm bir girişimde bulunmak. (s.188)
- 35. **the milk in the coconut:** Hindistan cevizindeki süt.
 - Şaşırtıcı bir gerçek veya durum. (s.188)
- 36. **the milk of human kindness:** İnsan iyiliğinin sütü.
 - Başkaları için ilgi ve şefkat göstermek. (s.188)
- 37. **go (or put someone) through the mill:** Değirmene gitmek.
 - Hoş olmayan bir deneyim yaşamak (veya birisinin yaşamasına neden olmak). (s.189)
- 38. **make mincemeat of:** Kıyma yapmak.
 - Bir kavga, yarışma veya tartışmada kararlı bir şekilde veya kolayca mağlup etmek. (s.189)
- 39. **be in (or of) two minds:** İki akıl arasında kalmak.
 - Alternatifler arasında karar verememek. (s.188)
- 40. **miss the boat (or bus):** Vapuru (veya otobüsü) kaçırmak.
 - Bir fırsattan yararlanmak için çok yavaş olmak. (s.190)
- 41. **get your mitts on:** Eldiveni takmak.
 - Sahipliğini elde etmek. (s.190)
- 42. **the mixture as before:** Karışım eskisi gibi. (Aynı tas aynı hamam.)
 - Aynı tedavinin tekrarlanması. (s.190)
- 43. **put the mockers on:** Alaycıları takmak.
 - 1) bir son vermek; önlemek, 2) kötü şans getirmek. (s.190)
- 44. **make a mountain out of a molehill:** Pireyi deve yapmak. (s.191)
 - Aptalca veya anlamsız bir şekilde önemi abartın önemsiz bir şey.
- 45. **for my money:** Param için.

- 1) kendi görüşüme veya kararıma göre, 2) tercihim veya zevkim.
46. **have money to burn:** Parayı yakmak.
- İstedığınız kadar cömertçe harcayabileceğiniz çok paraya sahip olmak. (s.191)
47. **have a monkey on your back:** Sırtındaki maymun.
- 1) külfetli bir sorunu olmak, 2) ilaçlara bağımlı olmak. (s.191)
48. **have (or get) your monkey up:** Maymunu kalkmak.
- Sinirli olmak. (s.191)
49. **not give a monkey's:** Maymununu vermemek.
- Tamamen kayıtsız veya umursamaz olmak. (s.191)
50. **bark at the moon:** Ayda havlamak.
- Bağırarak ya da hiçbir şey yapmamak için haykırmamak. (s.192)
51. **over the moon:** Ayın üzerinde (olmak.)
- Son derece mutlu; memnun olmak. (s.192)
52. **Morton's fork:** Morton çatalı (gibi olmak.)
- Sonuçları eşit derecede tatsız olan iki seçenek veya alternatifin olduğu bir durum. (s.192)
53. **a mote in someone's eye:** Gözdeki bir toz tanesi olmak.
- kritik olan başka bir kişiden daha az ciddi olan bir kişide önemsiz bir hata. (s.192)
54. **like a moth to the flame:** Aleve giden güve gibi.
- Karşı konulmaz bir şekilde birine ya da bir şeye çekici gelmek. (s.192)
55. **wear motley:** Rengârenk giyinmek.-
- Aptalca oynamak. (s.193)
56. **if the mountain won't come to Muhammad, Muhammad must go to the mountain:** Dağ sana gelmiyorsa sen dağa git.
- Bir taraf ödün vermezse, diğer taraf ekstra çaba sarf etmek zorunda kalacaktır. (s.193)
57. **make a mountain out of molehill:** Köstebek yuvasından dağ yapmak.
- Aptalca veya anlamsız bir şekilde önemi abartılmış önemsiz bir şey. (s.193)
58. **move mountains:** Dağları devirmek.
- 1) muhteşem ve görünüşte imkânsız sonuçlar elde etmek, 2) mümkün olan her çabayı göstermek. (s.193)
59. **a better mousetrap:** Daha iyi bir fare kapısı.
- iyi bilinen bir makalenin geliştirilmiş bir versiyonu. (s.193)
60. **move up a gear:** Vites değiştirmek. (s.193)
- Genellikle daha hızlı hareket etmeye veya farklı davranmaya başlamak. (s.121)
61. **where there's muck there's brass:** Pisliğin olduğu yerde pirinç olmak.
- kirli veya hoş olmayan faaliyetler de kazançlıdır. (s.194)
62. **fling (or sling or throw) mud:** Çamur atmak.
- Aşağılayıcı veya skandal ifadelerde bulunmak veya suçlamak. (s.194)
63. **someone's name is mud:** Adı çamura batmak.
- Birisinin utanç içinde olması veya popüler olmaması. (s.194)

64. muddy the waters: Suyu bulandırmak.

- Bir sorunu veya durumu daha kafa karıştırıcı ve daha zor hale getirmek komplikasyonları ortaya koyarak anlamak. (s.194)

65. cut the mustard: Hardalı kesmek. (s.195)

- Beklentileri karşılamak; gerekli standardı karşılamak. (s.70)

66. mutton dressed as lamb: Kuzu gibi giyinmiş koyun.

- Bir stilde giyinmiş orta yaşlı veya yaşlı bir kadın çok daha genç bir kadın. (s.195)

M

LONGMAN POCKET IDIOMS DICTIONARY

1. make good: İyi yapmak.

- Erken yaşamınızda fakir ve bilinmez olduktan sonra zengin ve başarılı olmak. (s.160)

2. be on the make: Yapımda.

- Her zaman kendine para ya da avantaj sağlamaya çalışmak. (s.160)

3. somebody is a marked man: İşaretlenmiş adam.

- Birisi tehlikede çünkü bir başkası ona zarar vermek ya da onu yenmek istiyor. (s.160)

4. put somebody on the map: Birini haritaya koymak.

- Bir yeri, kişiyi veya şeyi iyi bilinen bir şey hâline getirmek. (s.161)

5. wipe something off the map: Haritadan silmek.

- Bir yeri veya bir topluluğu tamamen yok etmek. (s.161)

6. Lose your marbles: Bilyeleri kaybetmek.

- Çılgın davranışlarda bulunmak. (s.161)

7. a black mark (against somebody): Kara leke.

- İnsanların birinden hoşlanmamasına veya onaylamamasına neden olan bir şey. (s.161)

8. be close the mark: Hedefe yakın olmak.

- Çoğunlukla doğru veya neredeyse kesin olmak. (s.161)

9. hit the mark: hedefi vurmak.

- 1) (bir ifadenin) doğru ve kesin olması, 2) Başarılı olmak. (s.162)

10. miss the mark: hedefi tutturamamak.

- Onun güçlü, kasvetli sesinden dolayı çoğu insan için hedefi tutturamıyor. (s.162)

11. somebody's mask slips: Birinin maske fişleri.

- Gerçek duygularını saklayan biri bir an onlara gösterir. (s.162)

12. the whole shooting match: Tüm atış maçı.

- Her şey. (s.162)

13. somebody is dead meat: Ölü eti.

- Birinin başı belaya girmek. (s.163)

14. adose of your own medicine: Kendi silahıyla.

- Başka birine verdiğiniz tedavi gibi bir tedavi. (s.163)

15. **seperate the men from the boys:** Adamla çocuğu ayırmak. (Sapla samanı ayırmak.)
 - Hangi insanların bir şeyi yapma yeteneğine sahip olduğunu ve hangilerinin olmadığını açıkça göstermek. (s.164)
16. **the Midas touch:** Midas dokunuşu.
 - Çok kolay para kazanma yeteneği. (s.164)
17. **burn the midnight oil:** Gece yağ yakmak.
 - Gece geç saatlere kadar çalışmak veya okumak. (s.164)
18. **make mincemeat (out) of somebody:** Kıyma yapmak.
 - Bir tartışmada birini kolayca mağlup etmek. (s.165)
19. **give somebody a piece of your mind:** Ağzının payını vermek.
 - Birine onlara ne kadar kızdığını ve nedenini anlatmak için. (s.165)
20. **readsombody's mind:** Aklını okumak.
 - Birinin ne düşündüğünü bilmek. (s.166)
21. **be in two minds (about):** İki akılda olun (hakkında)
 - Ne yapacağınıza veya bir şey hakkında ne düşündüğünüze karar vermeyi mümkün kılmak. (s.167)
22. **there's one born every minute:** Her dakika bir tane doğar. (Salaklık parayla değil ya.)
 - Birisi o kadar aptal ki bir şeye ya da birine inanıyor. (s.167)
23. **form my money:** Param için.
 - Bence. (s.167)
24. **have money to burn:** Parayı yakmak.
 - O kadar çok paraya sahip olmak ki, neye harcadığın umrunda değil. (s.167)
25. **my money's on somebody:** Para birinin üstünde olmak.
 - Birinin bir iş için seçilecek bir yarışma kazanacağını düşünmek vb. (s.168)
26. **ask for the moon:** Ay için sormak.
 - Elde edilmesi zor veya imkânsız olan bir şey istemek. (s.168)
27. **over the moon:** Ayın üzerinde (olmak).
 - Olan bir şey için çok mutlu olmak. (s.168)
28. **who's she, the cat's mome:** "O" kim, kedi annesi mi?
 - Orada bulunan biri için "o" kelimesini kullanmak kabalıktır, onun adını kullanmalısınız. (s.169)
29. **make a mountain out of a molehill:** Köstebek yuvasını dağ yapmak. (Pireyi deve yapmak.)
 - Bir şeye gerçekte olduğundan çok zor ya da daha kötüymüş gibi davranmak. (s.169)
30. **Muhammad must go to the mountain:** Muhammed dağa gitmeli.
 - Biri size gelmezse veya gelemese, bu çok zor olsa bile, onu görmek için çaba sarf etmeniz gerekir. (s.169)
31. **move mountains:** Dağları devirmek.
 - Çok zor, imkânsız görünen şeyler yapmak. (s.170)

32. **(straight) from the horse's mouth:** Atın ağzından.
-(Bilgi) Doğrudan bu konuda en çok bilgi sahibi olan kişiden geliyor. (s.170)
33. **drag somebody through the mud:** Çamur atmak.
- Yanlış bir şey yaptıklarını söyleyerek birine zarar vermek. (s.170)
34. **face the music:** Müzikle yüzleşmek.
- Eylemlerinizi için sorumluluk almak ve eleştiriyi kabul etmek. (s.171)
35. **not cut the mustard:** Hardalı kesmeyin.
- Yeterince iyi olmamak. (s.171)

“Longman Pocket Idioms Dictionary” adlı sözlükte ise M harfi altındaki 154 madde başından toplan 35 adeti deyim olarak değerlendirilebilecek özelliktedir. Bu da 154 madde başının toplam %25’ine denk gelmektedir. Sayısal verilere %5 gibi bir yanılma payı da eklersek %30 gibi bir sonuç çıkacaktır. Sözlüğün girişinde deyim tanımını yapan Longman 154 madde başından 35’i deyim olacak biçimde bir sözlük hazırlamıştır. Elbette daha önceki çalışmalarda da belirtildiği gibi İngilizce farklı bir dildir. Ancak anlam boyutu dikkate alınarak yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan böylesi bir sonuç da yanılma payı eklenmesine karşın bir deyimler sözlüğü için üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olsa gerek.

İki sözlük arasında ortak olan 73 madde başından 18’i deyim olarak değerlendirilebilecek bir anlam/anlatım boyutuna sahiptir.

OXFORD DICTIONARY OF IDIOMS VE LONGMANPOCKET IDIOMS DICTIONARY ADLI SÖZLÜKLERDE ORTAK DEYİMLER	
1. be on the make: 2. separate the men from the boys: 3. put sb/sth on the map: 4. wipe sth off the map: 5. lose your marbles: 6. a dose (or taste) of your own medicine: 7. the Midas touch: 8. burn the midnight oil: 9. make mincemeat of:	10. form y Money: 11. have money to burn: 12. over the moon: 13. promise someone the moon: 14. Mohammed must go to the mountain: 15. make a mountain out of a molehill: 16. move mountains: 17. drag someone through the mud: 18. fling (or sling or throw) mud:

Bu iki sözlüğün “M” harfi altındaki madde başları değerlendirilirken bazı atasözü olabilecek yapıların da sözlükte yer aldığı fark edilmiş ve İngilizce için hazırlanmış bir atasözleri sözlüğü var mı? Düşüncesiyle bir araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda, **Martin H. Manser**’ın editörlüğünü yaptığı “**The Facts On File Dictionary Of Proverbs**” adlı sözlük ile karşılaşılmıştır. Bu sözlüğün giriş kısmında atasözünün ne olduğu hakkında şöyle bilgiler verilmiştir:

“A proverb is a saying, usually short, that expresses a general truth about life. Proverbs give advice, make an observation, or present a teaching in a succinct and memorable way. This dictionary covers the main English-language proverbs that are widely recognized today.” (s. IX)

Çeviri:

“Atasözü, yaşamla ilgili genel bir gerçeği ifade eden, genellikle kısa olan bir sözdür. Atasözleri öğüt verir, bir gözlem yapar veya bir öğretiyi kısa ve öz ve akılda kalıcı bir şekilde sunar. Bu sözlük, günümüzde yaygın olarak kabul gören ana İngilizce atasözlerini kapsar.” (s. IX)

*“We use proverbs or allude to them quite often in everyday speech: **Better safe than sorry; The grass is always greener on the other side of the fence; If at first you don’t succeed, try, try again; Let sleeping dogs lie; A trouble shared is a trouble halved.**”* (s. IX)

Çeviri:

“Günlük konuşmada oldukça sık atasözleri kullanır veya onlardan söz ederiz. **Eşeği sağlam kazığa bağlamak; Çitin diğer tarafında çimler her zaman daha yeşildir; İlk önce başaramazsanız, tekrar deneyin; Uyuyan köpeklerin uzanmasına izin ver; Paylaşılan bir sorun, sorun yarıya indirilmiştir.**” (s. IX)

Sözlükte atasözü ve deyim kavramlarının karıştırılmamasına özen gösterildiği ve ikisin farklı birer yapı olduğuna dikkat çeken şu açıklama da yer almaktadır:

“As in the first edition, care has been taken not to confuse idiomatic sayings with true proverbs and to include details of variant forms by which proverbs might be known to different readers.” (s.VII)

Çeviri:

“İlk baskıda olduğu gibi, deyimsele söylemleri gerçek atasözleriyle karıştırmamaya ve atasözlerinin farklı okuyucular tarafından bilinebileceği çeşitli biçimlerin ayrıntılarına yer verilmesine özen gösterilmiştir.” (s. VII)

“*The Facts On File Dictionary Of Proverbs*” adlı sözlüğün giriş kısmında verilen bu bilgilerden sonra Türkçe için atasözleri sözlüklerinde veya önemli çalışmalarda yapılan bazı atasözü tanımlarına bakmak yerinde olacaktır.

“Atasözleri bir ulusun geçmişindeki gelen, geçmişte yaşanan olaylarla deneyimleşmiş birikimlerin özlü ve kalıp sözlere dönüşmüş biçimleridir. Atalar, yeni kuşaklara biz bu olayda işte böylesi bir sonuç aldık, siz de aynı sonuca ulaşsınız, bu iyidir, bu kötüdür veya böyle davranırsan şöyle sonuç alırsın, bu işin sonu sana kötülük, böyle davranmak ise iyilik getirir demektelerler. Atasözleri, içerisine yaşamsal deneyimlerin iletileri sindirilmiş, anonimleşmiş hazır sözlerdir.” (AKYALÇIN, 2012b, s. 17)

“Anonim karakter taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış söz: Alet işler, el övünür. Ak akça kara gün içindir. Çalma elin kapısını, çalarlar kapını. Ağlamayan çocuğa meme vermezler. Keskin sirke küpüne zarar. Çobansız koyunu kurt kapar. Taşıma su ile değirmen dönmez. Güvenme varlığa düşersin darlığa. Bakarsan bağ, bakmazsan dağ vb.” (KORKMAZ, 1992, s. 15)

“Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargıların genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler.” (AKSOY, 1988b, s. 37)

Edinilen bu bilgiler sonucunda “*Oxford Dictionary Of Idioms*” ve “*Longman pocket Idioms Dictionary*” adlı sözlüklerin “M” harfinin maddebaşı altında deyim olarak yer alan fakat “*The Facts On File Dictionary Of Proverbs*” adlı sözlükte atasözü olarak değerlendirilen bazı yapılar ile karşılaşılmıştır.

1. **Every man for himself and God for us all (Herkes kendi içindir ve tanrı hepimiz için):** Kriz veya büyük tehlike anlarında, herkes kendi kişisel hayatta kalması için sorumluluk almalı ve

herkes için ilahi koruma ümit etmelidir: "Her insan kendisi için ve Tanrı hepimiz için!" adam" (Yüzbaşı Marryat, Kralın Sahibi, 1830). Atasözü ilk olarak 1546'da kaydedildi. Daha kısa olan "Her insan kendisi için" biçimiyle, Chaucer'in Canterbury Talesi'nde geçen daha erken bir kökene sahiptir. 1390): "İlahinin kendisi için çok adam, orası öğlen." Benzer bir anlam ifade eden atasözü: her insan kendisi için ve şeytan en arkayı alır. (s.78)

2. **Every man has his price (Herkesin bir fiyatı vardır.):** Ona yeterli parayı teklif ettiğiniz sürece herhangi birine rüşvet vermek mümkündür: "Mowle ile hiçbir şey yapamazsınız. Hayatında hiçbir kuruş bile almadı. "Ah, her insanın bir bedeli vardır " (G. P. R. James, The Smuggler, 1845). Atasözü ilk olarak 1734'te kaydedildi, ancak bunun genel kullanımda olduğu ima edildi. (s.78)
3. **Man's bestfriend is his dog (Köpek, insanın en iyi arkadaşdır):** Köpekler, herhangi bir insan arkadaşından daha sadıktır: "Bir köpek, insanın en iyi arkadaşdır", sanıkların unuttuğu veya görmezden gelmeye karar verdiği eski bir atasözüdür. (Laboratuvar hayvanlarını içeren bir davada kararın transkripti, New York Times, 1993). Atasözü ilk olarak 1709'da İngiliz şair Alexander Pope tarafından yazılan bir mektupta kaydedilmiştir. Bu atasözünün bir çeşidi: insanın en yakın arkadaşı köpeğidir. (s.58)
4. **Man is the measure of all things (İnsan her şeyin ölçüsüdür):** İnsanlar her türlü zorluğun üstesinden gelme yeteneğine sahiptir: "Her şeyde olduğu gibi, ölçü insana söylenir, / Demek tam erdeminiz bir erkeği ölçün" (George Chapman, Caesar ve Pompey, 1631). Benzer duygular Platon tarafından dile getirildi, ancak atasözünün İngilizce'deki en eski kaydı, W. Baldwin'ın Morall Philosophie kitabında görüldüğü 1547 yılına dayanıyor. (s.181)
5. **Might makes right (Güç doğru olanı yapar.):** Herhangi bir anlaşmazlık veya yarışmada, adalet ne olursa olsun, daha güçlü taraf galip gelecektir: Sanık dünyanın en büyük çokuluslu şirketlerinden biri olduğunda, dava haklı olabilir ve dava masraflı ve beyhude bir alıştırma. İlk olarak 14. yüzyılın başlarında İngilizce olarak kaydedilen atasözü, Romalı şair Lucan (a.d. 39-65) "mensuraque iuris vis erat [belki de hak ölçüsüdür]" tarafından destansı Pharsalia'da ortaya çıkan antik kökenlidir. Onun ifade ettiği duygu Platon Cumhuriyeti'nde (M.Ö. dördüncü

yüzyıl) daha da erken ortaya çıkar: “adalet, daha güçlü olanın çıkarından başka bir şey değildir.” Bu atasözünün varyantları: güç doğrudur; Benzer bir anlam ifade eden atasözü: ihtiyat her zaman büyük taburların yanındadır. (s.186)

6. **It's no use crying over spilled milk (Dökülen süt için ağlamanın faydası yok.):** Düzeltilemeyen hatalar veya talihsizlikler konusunda kendinizi üzme: "Keşke şimdi bunun sonuçlarını düşünseydim, ama dökülen süt için ağlamak hiç iyi değil" (Jonathan Gash, The Gondol Sahtekarlığı, 1984). Atasözü ilk olarak 1659'da “Süt dökmek için ağlama yok” biçiminde kaydedildi. Bu atasözünün bir çeşidi: Dökülen süt için ağlamayın. Atasözü benzer bir anlam ifade ediyor: Yapılanlar geri alınamaz. (s.153)
7. **Money burns a hole in the pocket (Para cebinde bir delik açar):** İnsanlar genellikle paralarını harcamak için çok heveslidirler: Para cepte bir delik yakar sefalet tuhaf yatak arkadaşları yapar büyükannem tatile çıkmam için bana biraz para verirdi ve ailem her zaman beni dizginlemek zorunda kaldı her şeyi ilk gün harcamaktan. Atasözü ilk kaydedildi c. Sir Thomas More'un eserlerinde 1530: “Biraz ahlaksız para olan. Çantasının altını yaktı. " (s.188-189)
8. **Money talks (Para konuşur):** Zengin insanlar büyük etkiye sahiptir: "En azından onların milyoner olduklarını varsayıyorum?" "Kesinlikle varsaymanızı istedikleri şey budur. Ve eğer para konuşursa. Kesinlikle doğru miktarda gürültü yapıyorlar”(Anita Brookner, Hotel du Lac, 1984). Atasözü ilk olarak 1666'da bir İtalyan atasözü koleksiyonunda "Altın konuşuyor" şeklinde kaydedildi. Saçma bir varyant, "Para konuşur, ama tek söylediği veda etmektir." Benzer bir anlam ifade eden atasözleri: altın bir anahtar herhangi bir kapıyı açabilir; para güçtür. (s.190)
9. **Don't throw good money after bad (Kötüden sonra iyi para atmayın):** Başarısız olma ihtimali olan bir girişime zaten para harcadıysanız, daha fazla para harcamayın. Teknede yapılan onarımlar bana bir servete mal oldu ve hala denize elverişli değil, bu yüzden kötüden sonra iyi para atmamaya karar verdim-bunun yerine yeni bir tekne için para biriktireceğim. Atasözü ilk olarak J. Stevens'in A New Spanish and English Dictionary, 1706'da kaydedilmiştir. (s.66)
10. **Where there's muck there's brass (Çamurun olduğu yerde pirinç vardır):** Genellikle bir tür pislik veya pisiğin olduğu her

yerde kazanılacak para vardır: Çöp imha işinde milyonerlerin olduğunu öğrenmek birçokları için şaşırtıcı olabilir, ancak pisliğin olduğu yerde pirinç vardır. Atasözü ilk olarak 1678'de John Ray'ın İngiliz Atasözleri Koleksiyonu'nda kaydedildi. Bu atasözünün bir çeşidi: pisliğin olduğu yerde para vardır. (s.299)

11. **A miss is as good as a mile (İskalama bir mil kadar iyidir):** Başaramazsanız, başarısızlık marjı önemsizdir: "Şair olmaya çok yakındı - ama bir özledim bir mil kadar iyidir ve her zaman hedefin gerisinde kaldı" (Sir Walter Scott, Journal, 1825). Atasözü ilk olarak 1614 yılında "Bir özlemi ıskalamak bir mil kadar iyidir" biçiminde kaydedilmişti. (s.188)
12. **He more the merrier (O daha çok neşe katar):** Ne kadar çok insan katılırsa, herkes o kadar eğlenir, bu yüzden fazladan insanlar her zaman hoş karşılanır: "Tom ve Megan da gelirse senin için sorun olur mu?" "Elbette, o kadar iyi." Atasözü ilk olarak c. 1340 Alliteratif şiir İnci'de kaydedildi. (s.191)

Bu çalışmada bu yönde bir değerlendirilmeye gidilmesinin asıl amacı hem deyim ve atasözü kavramının birbirinden ayrı şeyler olduğunu ortaya koymak hem de "*Oxford Dictionary Of Idioms*" ve "*Longman pocket Idioms Dictionary*" adlı sözlüklerdeki kimi yapıların deyim olmadığı gibi, aslında atasözü olan yapıların da bu sözlüklerde yer aldığını göstermektir. İngilizce ve Türkçe farklı yapılarıdaki diller olsa da şu anda iki dile ilişkin deyimler sözlüğü ve atasözleri sözlükleri bulunmaktadır. Dolayısıyla İngilizce'de de bu konuda bir ayırım olduğu, deyim ve atasözleri kavramlarının farklı kavramlar olduğunu açıktır. Bu nedenle de deyim olmayan, hatta atasözü olan kimi yapıların adı "deyimler sözlüğü" olan sözlüklere alınması, doğru bir yaklaşım olmasa gerektir.

SONUÇ

Deyim kavramı ve bu kavramın sınırları daha önceki makalelerde olduğu gibi çalışmanın giriş kısmında belirlenmiştir. Buna göre, deyimler en az iki sözcükten oluşur ve deyim oluşturulan sözcükler gerçek anlamlarından uzaklaşarak yeni bir anlam/anlatım boyutuna geçer. "*Oxford Dictionary Of Idioms*" adlı sözlükte bu tanımlara uymayan yapılar vardır. Çalışmada, adı geçen sözlükteki deyim olarak değerlendirilebilecek yapılar ele alınmıştır. Ulaşılan sayısal verilere göre; M harfindeki 297 madde başının 66 adeti deyim olarak değerlendirilebilecek özellikle bir anlam/anlatım boyutuna

sahiptir. Bu da M harfindeki toplam madde başının %24'sine karşılık gelmektedir. Sayısal verilere %5 gibi bir yanılma payı da eklersek %29 gibi bir sonuç çıkacaktır. “*Longman Pocket Idioms Dictionary*” adlı sözlükte ise M harfi altındaki 154 madde başından toplan 35 adeti deyim olarak değerlendirilebilecek özelliktedir. Bu da 154 madde başının toplam %25'ine denk gelmektedir. Sayısal verilere %5 gibi kayda değer bir yanılma payı da eklenirse M harfindeki madde başlarının %30'una denk gelecektir. Bu bağlamda, sayısal veriler göz önünde bulundurulduğunda kapağında “Deyimler Sözlüğü” yazan bu iki sözlükte, deyim olarak değerlendirilebilecek söz öbeklerinin sayısının ciddi oranda düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sözlüklerde bazı atasözlerinin de deyim olarak yer aldığı fark edilmiş ve bu doğrultuda da bir değerlendirme yapılmıştır. İngilizce için hazırlanmış bir atasözleri sözlüğü olan “*The Facts On File Dictionary Of Proverbs*” adlı sözlük değerlendirilerek toplam 12 atasözünün bu iki sözlükte deyim olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu sonuç, durumu daha da karmaşık bir hâle getirmektedir. Elbette İngilizce ve Türkçe farklı dillerdir. Ancak deyim ve atasözü kavramının farklı şeyler olduğu ve her iki dilde de ayrı sözlükler hazırlanmış olması, yukarıda verilen tanımların da aynı mantık çerçevesinde yapılmış olması; atasözlerinin deyimler sözlüklerinde yer almaması gerektiğini de açıkça göstermektedir. Daha sonra yazılması öngörülen makalelerde, bu durum diğer harfler altındaki madde başlarında da ele alınmaya, değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu çalışmalarla, Türkçedeki deyimler ve İngilizcedeki deyimler bağlamında sayısal verilerle durumun ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1998b). Atasözleri ve Deyimler sözlüğü I, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1998a). Atasözleri ve Deyimler sözlüğü II, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akyalçın, N. (2012a). Türkçemizin Anlamsal Zenginlikleri Deyimlerimiz, Ankara: Eğiten Kitap.
- Akyalçın, N. (2012b). Türkçemizin İncileri Atasözlerimiz, Ankara: Eğiten Kitap.
- Akyalçın, N.; Bağlama, S. H. (2017). Oxford Dictionary of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili BirDeğerlendirme I, International Journal of Language Academy,

Volume 5/8 December, p. 458 /
47.<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3836>

- Akyalçın, N. & Aydoğan, D. (2019). “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleri Üzerine Bir Değerlendirme II”, III. Uluslararası Farkındalık Konferansı Bildirileri, 5-7 Aralık; Çanakkale/Türkiye, s.488- 502.
- Aydoğan, D, & Akyalçın, N. (2020a). “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili Bir Değerlendirme (III), Homeros Dergisi, Cilt/ Volume 3, Sayı/ Issue1, pp.41-52.<https://doi.org/10.33390/homeros.3.005>
- Akyalçın, N. & Aydoğan, D. (2020b). “Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili Bir Değerlendirme (IV), Homeros Dergisi, Cilt/ Volume 3, Sayı/ Issue 2, pp.79-90.<https://doi.org/10.33390/homeros.3.009>
- Akyalçın, N. & Aydoğan, D. (2020c) Oxford Dictionary Of Idioms Adlı Sözlükteki Deyimler ve Deyim Olmayan Söz Öbekleriyle İlgili Bir Değerlendirme (V) Homeros Dergisi, Cilt/Volume 3, Sayı/ Issue4, pp.129-138. <https://doi.org/10.33390/homeros.3.014>
- Korkmaz, Zeynep (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK.
- Longman pocket Idioms Dictionary (2002). İngiltere: Person Education Limited.
- Oxford Dictionary Of Idioms (2004). Second Edition, Published In The United States By Oxford University Press Inc., New York.
- Redhouse Büyük El Sözlüğü (2019), İstanbul: SEV Yayıncılık.
- The Facts On File Dictionary Of Proverbs (2002-2007). Second Edition: Martin H. Manser, Associate Editors: Rosalind Fergusson, David Pickering, New York: An imprint of Infobase Publishing.
- Elektronik Kaynaklar:**
Tureng Dictionary and Translation Ltd.: <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>
(Erişim Tarih:19.10.2020)



**TÜRKÇE EĞİTİMİNDE MİLLÎ DİL POLİTİKASI ve
TEMEL DİL BECERİLERİ KAYNAĞI OLARAK
ORHON NUTUKLARI**

**ORHON SPEECHS AS A SOURCE OF NATIONAL
LANGUAGE POLICY AND BASIC LANGUAGE SKILLS IN
TURKISH**

*Nermin ER AYDEMİR**
*Bekir DİREKCI***

Özet

Nutuk, edebi tür olmasının öncesinde ve temelinde devlet yöneticisinin beyanı, öğüdü niteliğine sahip olması dolayısıyla dil, kültür ve eğitim politikalarının da temelini oluşturan kurucu irade felsefesini barındırmaktadır. Nutuklar, devlet geleneğinin inşası ve muhafazası işlevini üstlenirken oluşum amacı ve içeriği itibarıyla kurucu dil öğretim politikası metinleri olarak değerlendirilebilir. Zira nutuklar devlet yöneticisinin temsil ettiği topluluğa yönelik kendisini takdim bağlamı olarak değerlendirilmekle birlikte bir yönüyle de muhatapına yönelik telkinleri barındırmaktadır. Türk kültür tarihinin nutuklarında da bu muhatap herhangi bir topluluk ya da vatandaş değil doğrudan Türk milletidir. Türk milletini muhatap alan nutuklar millet temelli devlet yapılanması için de stratejik öneme sahip kodları barındırmaktadır. Belirtilen kodlar arasında Türkçe eğitime dair olanlar önem arz etmektedir. Çalışmada nutuk türünün dil politikası bağlamındaki işlevi dilbilimi ve eğitim bilimi bağlamında belirlenirken, nutukların Türk eğitim tarihi içerisinde Türkçe eğitimi için taşıdığı önem ve işlev, dilbilimsel yöntemlerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, nutuk, dil bilimi, dil politikası.

Abstract

Other than having the feature of being a literary genre, the speech forms the basis of language, culture and education policies since it has the nature of

* Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dili Bölümü, Denizli / TÜRKİYE
nermineraydemir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6406-3399

** Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitim ABD, Antalya /TÜRKİYE,
bdirekci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6951-8567

the declaration and advice of the state administrator. Speeches can be considered as constituent language teaching policy texts in terms of their purpose and content while functioning as the construction and preservation of the state tradition. As a matter of fact, the speeches can be viewed from the context of self-presentation to the community represented by the state administrator, and in one respect they contain suggestions for the interlocutor. In the speeches of Turkish cultural history, this interlocutor is not any community or citizen, but directly the Turkish nation. Speeches addressing the Turkish nation also contain codes of strategic importance for nation-based state structuring. Among the specified codes, the codes for Turkish education are also important. In the study, while the function of speech type in the context of language policy was determined in the context of linguistics and educational science, the importance and function of speeches for Turkish education in the history of Turkish education were tried to be determined by linguistic methods.

Key Words: Turkish education, speech, linguistics, language policy.

Giriş

Dil bireylerin toplumsal kimlik kazanması, toplumların da tarihî süreçte milletleşmesi sürecindeki önemli bir kavram alanı oluşturmakla birlikte kolektif belleğin inşa bağlamını da karşılar. Belirtilen toplumsal belleğin inşa alanının abideleri ise milletlerin ve devletlerinin öncü ve etkin metinleridir. Bu doğrultuda toplumlar tarafından sahiplenilen metinler içerisinde nutuk (söylev), oluşturucusunun toplum içerisindeki konumu itibarıyla etkin bir işleve sahiptir. Nutuk, bir edebi tür olmasının öncesinde ve temelinde devlet yöneticisinin beyanı, öğüdü niteliğine sahip olması dolayısıyla dil, kültür ve eğitim politikalarının da temelini oluşturmaktadır. Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanmış olan Türkçe Sözlük'te 1. Söz, konuşma; 2. Söylev (nutuk atmak veya çekmek için; uzun, sıkıcı bir konuşma yapmak, nutuk vermek için; bir konuda özel olarak hazırlanıp konuşmak, nutku tutulmak için ise; korkudan, şaşkınlıktan ve öfkeden konuşamaz olmak) anlamları verilmiştir (Komisyon 2010: 1782). Genel anlamları paylaşılan bu sözcüklerin terimleşerek kullanıma girmesinin tarihî köklere sahip olmadığını, Türkçenin tarihî metinlerinin yanı sıra etimolojik sözlüklerinde de madde başı olarak yer almamalarından dayanak alınarak belirtilebilir. Kadim devlet geleneğiyle bütünleşmiş Türk medeniyet tarihinde, nutuk-söylev türünün varlığı aşikâr olmakla birlikte toplum hayatına yönelik de güçlü etkiye sahiptir. Türkçenin tarihî kökleri üzerine devletleşme tekamülünü, bilhassa dil politikası

üzerinden eğitim anlayışı doğrultusunda, bin yılı aşkın bir geçmişte nutuklar üzerinden belirleyebilme imkanı bulunmaktadır.

Nutuk, devlet geleneğinin inşası ve muhafazası işlevini üstlenirken oluşum amacı ve içeriği itibarıyla kurucu dil öğretim politikası metinleri olarak değerlendirilebilir. Dil verilerinin içerikleri ve içeriklerine dayalı işlevleri itibarıyla disiplinlerarası bir konuma sahip olan dilbilimi belirtilen niteliği ile Türkçe eğitimi çalışmalarında da önemli bir konuma sahiptir. Bu yönüyle çağdaş dilbiliminin kurucusu Ferdinand de Saussure'ye göre dilbilimi “...*biçimbilimin, sözcükbilimin ve sözdizimin geleneksel nesnelerini -ve tıpkı bugün olduğu gibi- retorik ve üslup incelemelerinin nesnesini de en baştan bir daha keşfetmeliydi* (Saussure 2014: 25).” Nitekim belirtilen keşfin gerçekleşmesiyle birlikte evrensel boyutta dile yönelik yaklaşım ve anlamlandırma boyutunda pek çok bilim dalını da etkileyen dilbilimi, başlı başına bir paradigma değişimini de koşullamıştır. Bu hususa yönelik en belirgin saptamayı yapanlardan biri de, Türkiye’de dilbiliminin kurucusu olarak değerlendirilen Prof. Dr. Doğan Aksan’dır. Belirtilen tespitine evrensel bir göndermeyle başlayan Prof. Dr. Aksan şu ifadelerle yer verir: “*Son yıllarda yayımlanan ve birkaç dile çevrilen, dilbilimiyle ilgili, önemli bir baş vurma kitabının kapağında şu satırlara rastlıyoruz: ‘Dilbilimi, çoğu bilim alanları ve birçok mesleklerin uygulamaları için bir on yıl önce düşünülmeyen kadar önem kazanmıştır. Edebiyat bilginleri ve tarihçiler, ruhbilimciler, insanbilimciler, toplumbilimciler ve politologlar, hukukçular ve doğal bilim uzmanlarının hepsi, bugün dilbiliminin sorunlarıyla uğraşmak zorundadırlar¹.’ Bir yayınevinin yazdığı bu satırların büyük bir gerçek payı taşıdığını belirtmemiz gerekir. Hatta, okuyucuların hoşgörüsüne sığınarak buna eklemek istediğimiz şey, kimi yazar ve araştırmacıların – dil olmadan uygarlık olamayacağı, bilimden söz edilemeyeceği için- dilbilimini bütün bilimlerin anası sadıklarıdır* (Aksan 2004: 125).” Dilbiliminin Türkiye’deki kurucusu Prof. Dr. Doğan Aksan’dan dayanak alınan temel görüşe ilaveten, alıntılanan eserinde müteakiben kullanmış olduğu “*XX. yüzyıl gerçekten, kimi yazarların belirttiği gibi dilbilimi çağıdır* (Aksan 2004: 125).” ifadesinin ‘20. yüzyıldan itibaren dilbiliminin çağı başlamıştır.’

¹ Edinburgh Üniversitesi profesörlerinden John Lyons’un *Introduction to theoretical Linguistics* (ilk baskısı: Cambridge 1968) adlı kitabının Einführung in die moderne Linguistik (2. basımı: München 1972) adını taşıyan Almanca çevirisinin kapağında.

şeklinde güncellenebileceği öne sürülebilir. Nitekim başta felsefe, antropoloji, yönetim bilimleri, sosyoloji ve tarih olmak üzere, oluşumu ve gelişimi ile pek çok bilim dalını etkilen dilbilimi Türkçe eğitimi için de -karşılıklı olarak- özgün bir bilimsel paradigma bağlamı oluşturmuştur. Bu doğrultuda dil öğretimi alanındaki dilbilgisel çalışmaların işlevi, dilbilimsel bakış açısının kazanımı ile değişerek gelişirken Türkçe eğitimi de bu gelişime zengin kaynaklarını sunarak güçlenebilmektedir ki dil politikalarının inşa metinleri de dilbilimsel bağlamda Türkçe eğitimi özelinde kuramsal metinler olarak değerlendirilebilmektedir. Nitekim nutuklar devlet yöneticisinin temsil ettiği topluluğa yönelik kendisini takdim bağlamı olarak görülebileceği gibi, bir yönüyle de muhatabına yönelik telkinleri barındıran kurucu-eğitim söylem birimleridir. Türk kültür tarihinin nutuklarında da bu muhatap herhangi bir topluluk ya da vatandaş değil doğrudan Türk milletidir. Bu yönüyle metinler, Türkçe eğitiminin yanında devlet yöneticileri tarafından, Türk milletinin konumlanmasına ve “millî eğitim” kavram alanına yönelik zengin birer veri tabanı özelliğine sahiptirler. Türkçenin bilinen ilk nutuk metinleri Köktürk Devleti döneminden günümüze ulaşmıştır. *“Aslında ondan önce de Türk milleti ve dolayısıyla tarihi vardı. Yine iki kıtada Türk toplulukları farklı adlar altında devlet ve benzeri siyasi kuruluşlar meydana getirmişlerdi. Ama Türk adının, dilinin, kültürünün, yabancı devletler tarafından tanınıp yaygın hale gelmesinin gerçekleşmesi tamamen Göktürkler sayesinde olmuştur. Diğer yandan aşağı yukarı bütün Türk boylarının bir devlet halinde birleşmesi sağlanmıştır* (Taşağıl 2002: 9).” Prof. Dr. Ahmet Taşağıl’ın ifadesiyle vurguladığı bu husustan hareketle dil ve eğitim kavram alanlarının da kültürel temelde devlet kurgusuna zemin oluşturan özelliklerinin, Türk tarihinin ilk nutuk türündeki eseri olan Orhon Abideleri’nde taşla kazınmış olduğunu belirtebiliriz. Orhon Abideleri, Türk evren tasavvurunu ve devlet sistemini bünyesinde ortaya koyan Türk kültür tarihinin ilk nutku özelliğine sahiptir. Orhon Abideleri, içeriğinin aktarımdan öte topluma eleştiri yöneltim ona nizam vererek, milleti güçlü kılacak özellikleri tatbik ettirerek, devleti de güçlü kılabilmenin Türkçedeki 1200 yılı aşkın yankısıdır ki bu yankının etkisini koruması ve diri kalabilmesi Türkçe açısından, Türk kültürü ve eğitimin tarihî köklerinin sürdürülebilirliği itibarıyla önem arz etmektedir. Bu bağlamda Türk eğitim tarihinin ilk nutukları (Köl Tigin ve Bilge Kağan Abideleri) dilbilimsel bağlamda, söylem çözümlemesine tabi tutularak Türkçenin dil politikası özellikleri ve dört temel dil becerisinin bu kullanımdaki özellikleri öncü ve kurucu

metinlerini oluşturmakla birlikte, Türkçe eēitimi açısından da veri kaynaēı niteliēi taşıtmaktadır.

Amaç

Çalışmada; Türk dilinin, kültürünün ve bunların ayrılmaz btnleyeni olan eēitimin doērudan devletin yöneticisinin aēzından dökülen söylem birimlerine (sözce) dayalı olarak aēdař dilbilimin kapsamı içerisinde, söylem zmlemesi uygulanarak Türkçe eēitimi açısından temel özellikleri ile bir makalenin yapısal sınırlılıkları dâhilinde ana hatlarıyla tanımlanabilmesi amaçlanmıştır. Her ne kadar Türkçenin eēitimi üzerine yazılmış ilk eser olarak oēunlukla Kaşgarlı Mahmud’un 11. yüzyılda kaleme almış olduēu Divan Lgati’t-Türk kabul edilse de bu tarihin 3 asır gerisinde 8. yüzyılda bengü taşlara kazanmış Ohron Abideleri’nin Türkçe eēitimi üzerine de öncü metin olarak deēerlendirilebileceēini ileri sürülebilir. Bu doērultuda nutuk tütünün kurucu ve nc dil politikası ve dil eēitimi baēlamı oluřturduēu somut dayanakları ile birlikte belirlenmeye çalışılmıştır.

nem:

Orhon Abideleri Türk dili ve tarihi için olduēu kadar Türkçe eēitimi ve devlet felsefesi açısından da büyük öneme sahiptir. “Türk” adını taşıyan ilk Türk devletinin yeniden kuruluşunu anlatan Orhon Abideleri’nin ikisi nutuk zelliēine sahiptir. Bu baēlamda, Orhon Nutuklarında, dört temel dil becerisine yer verilmiş olup bu becerilerin ele alınışı, millî dil politikasının belirtilen zelliēinin temelini oluşurmaktadır. Nutuk türündeki her iki eserde de Türkçe ile, Türk milletine telkinde bulunulurken; eēitim nceliēi de ilkeleriyle birlikte sunulmuş ve böylelikle metinler, Türkçe eēitimi açısından da eşsiz bir önemle btnlemişlerdir. Bu doērultuda, makaleye konu olan her iki eserin Türkçe eēitimi baēlamında deēerlendirilen yönleri salt dilbilgisi ve sözlük çalışmaları ile sınırlandırmaksızın dilbilimsel ilke ve sınırlar ölçütünde teorik sınırlılıkla sunulmaya çalışılmıştır.

Milletin inşa, muhafaza ve gelişim baēlamında etkin olan Türkçe ile bir ēretici kimliēine de sahip olan bilge yöneticiler, söylemlerinde halka açıkça ve doērudan hesap vermişler ve onlardan hesap sormuşlardır. Bu zellik dahi, Türkçenin tarihî dayanaklarıyla ēretimi baēlamında ēreticinin konumu için son derece önemli bir veri zelliēi taşıtmaktadır. Bilge Kaēan’ın yanı sıra Orhon Abideleri’nde devletin en

üst yöneticisi olması yönüyle, Köl Tigin'in söylemi de Köktürk dönemi nutuk örnekleme içerisinde değerlendirilebilecektir.

Yöntem

Çalışmada nutuk özelliği taşıyan Orhon Abideleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Makalenin kuramsal tezine dayanak oluşturan örnekler için Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun'un "Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları" (İstanbul: Dergah Yayınları, 2016) adlı eserinden yararlanılmıştır. Metinler, dil politikası ve Türkçe eğitimi odaklı temel dil becerileri bağlamında disiplinlerarası özellikte söylem çözümlemesine tâbi tutulmuş olup; makalenin yapısal sınırlılıklarına dayalı olarak dayanak alınan söylem birimler (sözceler), incelenen içerik bağlamında dayanak oluşturması kaydıyla paylaşılmıştır. Çağdaş dilbilimin etkin ve sosyal bilimlerin pek çok alanında da kullanılan söylem kavram alanına yönelik Berke Vardar yönetiminde hazırlanan Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde, söylem çözümlemesi şu şekilde açıklanmıştır:

"Tümce sınırlarını aşarak daha üst düzeyde yer alan söz ürünlerine yönelen çözümleme (Sözce çözümlemesi de denir). Özellikle dile karşıt olarak ele alınan söz incelemelerinden kaynaklanan söylem çözümlemesine ilişkin çalışmalar günümüzde büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Kimi araştırmacılar betiklerdeki gösterilenleri (içeriği) incelerken, kimileri geniş bağlamlar içinde göstergeleri ele almaktadır. Özellikle konuşan bireyle ürettiği tümceler ya da sözceyle yöneldiği topluluk üstünde durulmakta, bir ürün olarak sözceyle bir üretim ya da edim biçiminde algılanan sözceleme birbirinden ayrılmaktadır. Araştırmacılar dağılımsal dilbilimle üretici-dönüşümsel dilbilgisinin yanı sıra, anlambilim ve göstergebilimden de büyük ölçüde yararlanmaktadır." (Vardar 1998: 198). İlk söylem çözümlemesi başlığını taşıyan yazı 1952'de Zellig Harris tarafından İngiltere'de yazılmıştır (Kocaman, 2009). Ancak Harris'e kadar söyleme doğrudan değinmeyen ama söylem üzerinde çalışan ve çalışmalarıyla söylem çözümlemesinin temelini oluşturan dilbilimciler bulunmaktadır. Çalışmada, söylem kuramının öncüsü ve kurucusu olarak gösterilen ve söylem çözümlemesinin dayanak noktalarından biri olan Fransız düşünür dilbilimci Michel Foucault'un yöntemsel açıdan inşa ettiği söylem çözümlemesi tatbik edilmiştir. Foucault, söylemi toplumsal ve tarihsel bağlam içinde işlevsel boyutuyla ele almaktadır. Zira

Foucault'ya göre söylem, yalnızca dilsel biçimlerin birlikteliği değil, belli bir bağlamda oluşmuş düşünce, davranış, tutum gibi olguların dilsel olarak çerçevelendiği bir yapıdır (Büyükkantarcıoğlu, 2006) ki bu önerme üzerine inşa ettiği yaklaşımı, yöntemin tercih edilme gerekçesini oluşturmaktadır. Böylelikle dil ve kültürden hareketle eğitim algısının ve konumlanmasının öncü ve kurucu özellikleri, Türk tarihinin nutuklarına dayalı olarak dilbilimsel bağlamda, felsefî arka planıyla birlikte değerlendirilebilecektir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Orhon Abideleri içerisinde yer alan ancak devlet başkanı/kağan olmayışına dayalı olarak hatıra edebiyatının ilk türü olabilecek Vezir Tonyukuk Abidesi, nutuk özelliği taşınamaması dolayısıyla çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Makalede, nutuk özelliğine sahip olan Orhon Abideleri, Köl Tigin ve Bilge Kağan Abideleri ile sınırlandırılmıştır. Dil politikasının kurucu metni olarak değerlendirilen Orhon Nutukları, Türkçe eğitimi açısından temel dil becerilerinin işlevsel konumlandırması yönüyle de ele alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Medeniyet tarihinin kadim dillerinden olan Türkçenin Hunlar ve Köktürkler döneminden günümüze değin süregelen izlerinin daha arkaik verileri olmakla beraber bulgular, eldeki bulguların azlığına dayalı olarak şimdilik Türkçe eğitimi bağlamında değerlendirilememektedir. Tarihte “Türk” adını taşıyan ilk devlet olan Köktürkler, Hunların soyundan gelen Türk boyu olarak öncelikle Altay Dağları'nın güneyine yerleşerek 6. ve 8. yüzyıllar arasında oldukça geniş bir coğrafyada hüküm sürmüşlerdir. 552 yılında Bumin Kağan, Avarlar'a son vererek Köktürk Devleti'ni kurmuştur. Bumin Kağan'ın ölümünden sonra üç oğlu kağanlık yapmıştır. Ancak kavimler arasındaki çekişmeler ve Çin entrikalarının sonucunda 630 yılında I. Köktürk Devleti, Çin hâkimiyetine girmiştir. 680-682 yıllarında İltiş Kağan (Kutlug Kağan) bu esarete son vererek II. Köktürk Devleti'ni kurmuştur. İltiş Kağan'ın ölümünden sonra kardeşi Kapgan Kağan başa geçmiştir. Çünkü bu dönemde İltiş Kağan'ın oğulları Bilge ve Köl Tigin küçüktür. Amcaları öldükten sonra ise Bilge Kağan hükümdar olmuştur. 682 yılında “İltiş” unvanını alan Kutluk Kağan'ın öncülüğünde, yardımcısı (Apa Tarkan) Tonyukuk'un gayretiyle kurulmuş II. Köktürk Devleti Döneminden kalmış olan Orhon Abideleri, ilk ülkü devlet ve millet kavramsallaştırmasını

barındıran özelliğiyle, insanlık tarihine Türklerin sunmuş olduğu evrensel bir medeniyet hazinesi özelliğine de sahiptir. Makalemizde de nutuk özelliğine dayalı olarak millî dil politikasının ve Türkçe eğitim niteliklerinin öncül veri kaynağı olarak değerlendirilip bu nitelikleri somutlanmaya çalışılmıştır. Orhon Abideleri'ni oluşturan 71 satırlık Köl Tigin Abidesi 732'de, 56 satırlık Bilge Kağan Abidesi ise 735'te dikilmiştir.

İnceleme ve Değerlendirme

Dil politikası verileri, Türkçenin eğitimi ve öğretiminin de ilkelerini belirlemekle beraber kültür ve düşünce kodlarından, toplumun milletleşme ilkelerinden bağımsız düşünülemez.

Genelde dil eğitimi özelde ise Türkçe eğitimi odaklı söylem çözümlemesinin öncesinde, “dil eğitimi ve öğretimi” başlıklarına dair ana hatlarıyla bilgi sunumu, konunun bütünlükle ele alınmasına katkı sağlayacaktır.

Yazı öncesi somut verilerin sistematik bütünlüğü ile ortaya çıkartılabilecek olası arkeolojik bulguların yanında, sözlü kültürde de Türkçe eğitim formlarının öncülleri, kağanlar ve kamlar başta olmak üzere devlet ve toplum hayatının önde gelen kişilerinin dil kullanımında, işlevsel varlıklarıyla tanıklanabilmektedir. Ancak bu doğrultudaki tarihleme için henüz yeterli veri bulunmamaktadır. 552 yılında Avarlar'a karşı giriştiği mücadeleyi kazanarak Köktürk Devleti'ni kuran Bumin Kağan'ın liderliğinde hüküm süren kudretli Türk devleti, iç ve dış saldırılar sonucunda 630 yılında Çin hâkimiyetine girmiş olsa da, devletin kurucu unsuru olan millî dil ve kültür kodları, 50 yıllık fetret dönemi sonrasında Kutlug Kağan öncülüğünde tekrar bağımsızlığın kazanılmasıyla kudretli günlerini geri kazanmıştır. Belirtilen başarısı sonrası “İlteriş Kağan” adını alan Kutlug Kağan'ın “Bilge” ve “Köl Tigin” adlı oğulları adına dikilmiş Orhon Abideleri'nin iki bengu taşında da millî alfabe ile, Türkçenin ifade derinliği ve güçlü devlet felsefesini barındıran kültür kodları yazıya geçirilmiştir.

Genel itibarıyla bireylerin dile ait bilgiyi (konuşma okuma, konuşma yazma) kazanımları için, planlı ve programlı bir şekilde belli bir zaman aralığında genellikle öğretim kurumlarında bir öğretici rehberliğinde yapılan etkinliklerin tamamı “dil öğretimi” olarak tanımlanabilir. Ancak bunun yanında, bireylerin dile ait bilgiyi

(konuşma, okuma, konuşma yazma) kazanmaları için yapılan etkinliklerin tamamı da “dil eğitimi” olarak tanımlanmaktadır (Şen 2019). Kitlelere liderleri (siyasi, edebî, fikrî vs) tarafından sunulan dil verileri; liderlerin ilgili topluluk tarafından kabul görmüş şahsiyetlerine ve konumlarına dayalı olarak kitleyi de, içerikleri ve dil kullanım özellikleri yönüyle çok daha güçlü bir düzeyde etkilemektedir. Bu yönüyle nutuklar muhatap oldukları toplumu, iletinin içeriğine tâbi kılma aracı oldukları kadar dil kullanım özelliklerinin yayılımını ve güçlenmesini sağlayan dil eğitimi bağlamı olarak değerlendirilmelidir.

Makalede ileri sürülen tezin dayanaklarının öncü verilerini barındıran Köl Tigin ve Bilge Kağan Abideleri, Bilge Kağan’ın yeğeni Yollug Tigin tarafından yazıya geçirilmiştir. Bu da Yollug Tigin’in anadili yetkinliğine, Türkçe bilgisine ve yazma yetkinliğine sahip olduğunu göstermektedir. Yollug Tigin’in sahip olduğu bu özellik (kalıcılığın sembolü olan devasa “taş” a kazınmasıyla birlikte) kağanın sözlerinin hem geniş kitlelere hem de sonraki zamanlara yönelik etkinliğini koşullayan bir işleve sahiptir. Bu bilginin bütünleyicisi olarak bodunun da okuyucu özelliği taşıdığı, bu yönüyle yaz(dır)ma-oku(t)ma etkinliğine dayalı anlama edincinin bulunduğu rahatlıkla ifade edilebilir ki salt bu özelliği dahi Abideler’in, Türkçe eğitimi açısından sahip olduğu büyük önemi yansıtmaktadır. Nitekim Köl Tigin Yazıtı’nın Güney Yüzündeki 12. ve 13. satırlarda bu bilgi açıkça belirtilmiştir: “*Taş tokıttım; gönülteki sabımın urturtum. On ok Oğluna, Tatına tegi bunu körü bilin. Bengü taş tokıttım. (Bu... il er)ser, (ança) takı erig yirte erser, ança erig yirte bengü taş tokıttım; bitidim. Anı körüp ança bilin. Ol taşığ (...) tokıttım. Bu Bitig bitigme atışı Yol(l)ug Tigin; bitidim*² (Ercilasun 2016: 504).” Bu yönüyle yazma yetisine sahip olmanın, yazılma kaynağı olan bilgelik yetkinliklerine sahip olana ve bilgeliğin yayılımına katkı sunacak bir meziyet olarak olumlulanması söz konusudur. Bunun yanında, Bilge Kağan’ın ve Köl Tigin’in yazan değil de yazdırtan özellikleri, sözlü dil verisinin toplumda tutunabilecek güçlü içeriği ile bilgelik tezahürüne yazı ile kavuşması bütünlüğü ile değerlendirilebilmektedir. Tabii ki sözlü (konuşma edimine dayalı) kaynak dil verisi ile yazılı yansımasının

² “*Taş yazdırdım; gönüldeki sözlerimi kazıttım. On ok oğullarına, Tat’ına kadar, buna bakarak bilin! Bengü taş yazdırdım. (...Ne kadar) ulaşılabilir olabilirse o kadar ulaşılabilir bir yerde bengü taş vurdurdum; yazdım. Ona bakıp ona görebilin. {İşte} şu taşı (...) yazdırdım. Bu yazıtı yazan {Köl Tigin} yeğeni Yolluğ Tigin; {ben} yazdım* (Ercilasun 2016: 505).”

bodun tarafından benimsenen ortak paydasında, aracılık eden yazı sisteminin de içeriği bütünleyen millî özelliğe sahip olması, Orhon Abideleri'nin eğitimsel etkinliğini arttırmaktadır. Bu doğrultuda Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun (2007), birçok harfin temel kavram ve nesnelerden ortaya çıktığını ve bu nedenle Köktürk alfabesinin millî bir alfabe olduğunu belirtmektedir. “*Köktürklerin 38 harfli gelişmiş bir alfabe ile yazılmış eserler bırakması planlı bir eğitim olduğunu göstermektedir* (Biçer, 2017:19)”. Kağanın halka ve onlar üzerinden coğrafya dışına, zamanlarının ötesine yönelik olan nutuklarını sadece bengü taşlara kazınmış diye tanımlamak güçlü yazı sistemini ve onu oluşturan dehayı göz ardı etmek anlamına gelebilir. Bu doğrultuda, Bilge Kağan ve Köl Tigin yazıtları konuşmaya dayalı yazma becerisinin üst seviyedeki bir icrası (edim -performance-), okuma ve anlama becerisinin de yine üst seviyedeki ehliyeti (edinç-competance-) bağlamını sunmaktadır. Dilbilimsel bu temel özelliğinin yanında, Orhon Abideleri'nin ifade düzleminde de dilin dört temel becerisi yer almaktadır. Dinleme, yazma ve konuşma becerilerine ilişkin kavramları doğrudan görebilmek mümkündür.

Okuma becerisiyle ilgili olarak *okı*- fiili bugünkü anlamıyla kullanılmamıştır. Abidelerdeki *oku*- sözcüğü, Türkçenin bazı ağız bölgelerinde görülebildiği üzere “davet etmek” anlamında kullanılmıştır. Ancak hem okuma hem de dinleme kavram alanıyla ilişkili de olsa bağlamdan hareketle okuma anlamının ağırlık kazandığı söz, haber anlamındaki “sab” sözcüğünün devamında, okumak anlamı inşa olmuştur. Örneğin Köl Tigin Anıtı'nın Güney Yüzü 11. satırındaki “*Nen nen sabım erser bengü taşka urtum; anar körü bilin*”³ (Ercilasun 2016: 504)!” sözce ile yazılı veriye kaynaklık eden sözlü dil verisinden ziyade anlamsal kod (semantic code) bulunmaktadır. Alıntılanan sözcede anlamın eksiksiz ifade edilebilmesi olumlulanmaktadır. Bu yönüyle dil kullanımında, Türkçe eğitimi bağlamında açığa çıkan ifadenin (edimsel dil verisinin) iletişimsel amaç doğrultusunda anlamsal zenginliğe ve bütünlüğe sahip olması gerektiği öğretisi açıkça belirtilmiştir. Bu öğreti nutuk türünün özelliği itibarıyla, devlete liderlik yapacak olan kişinin dil yeterlilik düzeyi bağlamında da değerlendirilmelidir. Daha yalın bir ifade ile, Türkçenin iletişimsel amacı yerine getirmekte yetkin bir söz dizimsel ve anlamsal alt yapıya

³ “*Ne kadar sözüm varsa bengü taş vurdum {yazdım}; ona bakarak bilin* (Ercilasun 2016: 505)!”

sahip olduğu, bu dili kullanarak nutkunu icra eden devlet yöneticisinin ağzından açıkça ifade edilmiş ve ilaveten bu edim, hakanın dil yetkinlik seviyesinin asgarî göstergesi olarak sunulmuştur. Dolayısıyla dilin içeriğine etkinlik kazandırarak güç alanını genişletmek isteyen Türk liderinin Türkçenin olanaklarına hâkim olup onu yetkinlikle kullanması olumlu niteliği ile dayanaklandırılmıştır.

Nutuk örneğini oluşturan Orhon Abideleri, Türkçe eğitimi ve öğretimi açısından toplumdilbilimsel bir pekiştireç olarak değerlendirilen dil verilerini de barındırmaktadır. Nitekim Prof. Dr. Talat Tekin'e göre; *"Bu yazıtlar yalnızca siyasi ve askeri olayların oluşu sırasıyla hikaye edildiği kuru bir harp tarihi değildir. Tam tersine özellikle Bilge Kağan'ın beylerine ve halkına seslendiği ve onları Çinlilerin entrikalarına ve anayurdu bırakıp uzak diyarlara gitmelerinin doğuracağı felaketlere karşı uyardığı bölümleri son derece etkili bir anlatım gücüne sahiptir. Bu bakımdan Orhon Yazıtlarının en eski ve en güzel hitabet örnekleri olduğu söylenebilir. Yazıtlarda kullanılan bu etkili anlatım ve deyişi sağlayan öğeler şöyle sıralanabilir: 1. İkilemeler 2. Koşutluklar 3. Deyimler 4. Atasözlerinden Yararlanma 5. Edebi Sanatlar (Tekin, 1995:15)."* Tekin'in alıntılanan görüşlerine ilaveten, Prof. Dr. Doğan Aksan da Abideler'in eğitim ve nutuk bağlamındaki özelliklerini vurgulamıştır. Zira Bilge Kağan'ın ve Köl Tigin'in ağzından dökülerek öncelikle 'Türk Bodun'a, sonrasında komşulara ve düşmanlara olmak üzere tüm insanlığa yönelik olan nutuklar, Türkçe ifade edilerek Türkçenin yayılımını içeriği itibariyle desteklerken içeriğin aktarım üslubu da, Orhon Abideleri'nin etkinliğini güçlendirmektedir. Dolayısıyla devlet dilinin güç dili inşa bağlamı özelliğinin Orhon Nutuklarında yaşatıldığı ileri sürülebilir. Belirlenen bu özellik, elde edilen arkeolojik söylem verilerine dayalı olarak Türkçe eğitimi için de öncü özellik arz etmektedir. Bu yönüyle Tekin ve Aksan'ın ifade ettikleri dil kullanım unsurları, salt retorik göstergesi olarak değerlendirilmemelidir. Zira Abideler'in içeriği itibariyle retor söylemi olmadığı aşikârdır⁴. Orhon

⁴ Eski Yunan medeniyetine dayalı retorik icracısını karşılayan retor, etkili nutuk atmanın yollarını bilen ve seçkinci sınırlı anlaşılır olmak ilkesine dayalı dil kullanıcısıdır. Gramer ve mantık alanları ile desteklenen retorlar yüksek seviyedeki belagatlerine dayalı olarak ayrıcalık kazanan sınıflı oluşturlar ki kendilerini ayrıcalıklı kılan ise bilgeliklerinden ziyade üsluplarıdır. Her ne kadar başta Cicero olmak üzere retoriğin felsefi temellere dayalı olması gerektiği ifade edilse de galebe çalan bilgi değil

Abideleri'nde eş anlamlılık, çok anlamlılık, ileri ögeler, deyimler, atasözleri, ikilemeler ve edebi sanatların bulunması bu dilin yazıldığı tarihten çok daha gerilere gittiğini ve bu yazı sistemini kullanabilen, hitabet kurallarını bilen eğitilmiş bir tabakanın olduğunu göstermektedir (Aksan, 2007). Bu doğrultuda, toplumun kendi içerisinde tarihî süreçte damıtarak kolektif belleği inşa eden verilerinin hedef dilin içeriğini etkinleştireceği ve dilin içeriği doğrultusunda, aynı anadile sahip kitleler tarafından benimseneceği dilbilimsel ilkesinin uygulamaları Bilge Kağan ve Köl Tigin yazıtlarında tanıklanmaktadır.

“Dinleme” kavramının, öğretinin aktarımındaki işlevine de vurgu yapan kullanım, Köl Tigin Anıtı'nın Güney Yüzü'nde 2. satırda yer almaktadır: *“Tokuz Oguz Begleri bodunı! Bu sabımın edgüti eşid, katıgdı tınla⁵ (Ercilasun 2016: 500)!”* Ayrıca dinlemenin anlamayı ve hatta anlaşılan metnin içeriği doğrultusunda davranılması gerektiği, daha yalın bir ifade ile dinleme aracılığı ile ulaşılan anlamın davranışa dönüşmesinin olumlulandığı sözceyi dayanak alabilmekteyiz: *“Antağının için igidmiş kağanının sabın almatın yir sayu bardıg⁶ (Ercilasun 2016: 504).”* Nitekim dilbilim ve Türkçe eğitimi alanlarında da vurgulandığı üzere, işitme ile dinleme arasında, ortak ve öncül bilgi alanlarına dayalı anlamlandırma edimine dayalı farklılaşma söz konusudur. Bu doğrultuda *“Bireyin çevresinde dikkat ederek seçtiği sözlü mesajları ön bilgilerini kullanarak yeniden oluşturma ve yapılandırmasına dinleme denir. İşitme duyusunun yanı sıra kimi zaman görme duyusunun da yardımıyla mesajların seçilmesi ve anlamlandırılması dinlemeyi, dinleme/izleme sürecine dönüştürür (Şen 2019: 25-26).”* Dinleme ya da dinleme/izleme sürecinin devamlılığı ve sürdürülebilirliği ise muhatabın (dinleyenlerin/izleyenlerin) konu akışına dair sürece katılmaları, ileti içeriğinin kendilerince bir öneme sahip olması ile gerçekleşebilir. Orhon yazıtlarında içeriğin hayati öneme sahip oluşu yine Köl Tigin Yazıtı'nda da ifade edilen *“Türk*

duyguya hitap eden belagattir (Ayrıntılı bilgi için bakınız Altınörs 2015, Aydemir 2020). Bu yönüyle tezimizin ana veri tabanını oluşturan dil verileri içeriklerinin yoğun oluşunun yanı sıra sınırlı seçkin bir kitleden ziyade icra dili olan Türkçenin öncelikle hedef kitlesi olan topyekun Türk milletine yönelik açık ve anlaşılabilirlik amacıyla oluşturulmuş metinlerdir.

⁵ “*Dokuz Oğuz beyleri ve halkı! Bu sözlerimi iyice işitin, dikkatle dinleyin (Ercilasun 2016: 501)!”*

⁶ “*Bu huyun yüzünden {seni} beslemiş olan kağanının sözlerini dinlemeden her yere gittin (Ercilasun 2016: 505).”*

*bodun ölsikin*⁷(Ercilasun 2016: 503).” ifadesi ile bir anlamda, dinleyici/izleyici kitle için bu sürece dâhil olarak sürdürülebilirliğinin sağlanması yaşamsal bir önem hatta zorunluluk arz etmektedir. Zira bu sözcedeki ölüm, bireysel ve biyolojik yaşamın son bulması değil Türkçe ile kimlik ve millet niteliği kazanmış olan Türk Milletinin tamamen yok olması adına bir uyarıdır. Uyarıcısı ise ana dili olan Türkçenin anlamlandırılarak davranış formuna dönüştürülmesi söylemidir.

“Yazma” kavram alanı, dilde var olan anlamın derinlik kazanması (tokı(t)ur-) ve kalıcılaşması bağlamında Köl Tigin Abidesi’nin Güney Yüzü 12. ve 13. satırları ile Bilge Kağan Abidesi’nin Kuzey Yüzü’nde 15. satırda kullanılmıştır: “*Taş tokıttım; gönülteki sabımın urturtum*⁸ (Ercilasun 2016: 504).” “*Bengü taş tokıttım*⁹ (Ercilasun 2016: 552).” Dolayısıyla Köl Tigin’de ifadeyi etkin kılma işleviyle yaz(dır)ma becerisi açıkça belirtilmiştir. Duygu ve düşüncelerin sembollere dayalı motor üretimi sürecini karşılayan yazma becerisine sahip olmamakla birlikte bunu yaptırabilmenin de yazmanın temel ilkelerinden kalıcılığı sağlayabildiği açıklıkla vurgulanmıştır. Bir anlamda yazma becerisinin sahip olunması hükümdar tarafından dahi olumlulanan değerli bir kazanım ve dil becerisi olduğu Orhon Abileri’nde belirtilmektedir. Belirtilen özelliğin yanı sıra, yazı ile kalıcılığı ve etkinliği artırılması telkininde bulunulan anlam merkezinin salt bilişsel odaklı olmadığı yönünde, Türkçe eğitiminin özgün yönünü vurgulayan öncü verilerdendir. Millî içeriğe sahip Orhon Nutkunda belirtildiği üzere, söyleme konu olan anlamlandırma ve anamlanan söylem üzerinden nizam verme kaynağı “gönül” olarak ifade edilmiştir. Bu da iletişim ve etkileşim merkezinin salt duyuşsal ya da bilişsel değil duygusal odağa da sahip olduğunu açıklamaktadır. Nitekim belirli bir düzen ve ilke bütünlüğü içerisinde olması amaçlanan nutuk ile, muhatabı olan Türk Bodun için, kağanının aklıyla değil gönlüyle bir bütünlük kurması da telkin edilmektedir. Zira Bilge Kağan da sözüne gönül merkezi dışında bir eklemlene yapmadığını, müdahale etmediğini açıkça beyan etmiştir. Buradan hareketle, gönül merkezli söylemin nutuk özelinde liderlik vasfını güçlendiren duygu merkezli bir “samimiyet” işlevine sahip olduğu belirtilebilir.

⁷ “*Türk milleti öleceksin* (Ercilasun 2016: 504).”

⁸ “*Taş yazdırdım; gönüldeki sözlerimi kazıttım* (Ercilasun 2016: 505).”

⁹ “*Bengü taş yazdırdım* (Ercilasun 2016: 553).”

Konuşma becerisinin işlevsel değeri, Köl Tigin ve Bilge Kağan Abideleri'nde, kavram alanının indirgenmiş aktarım aracı olarak gayret ve bilinç isteyen özelliği ile tam olarak göstergebilimsel bağlamda ve diyalektik özellikte sunulmuştur: "*Sabımı tüketi eşidgil*"¹⁰ (Ercilasun 2016: 500). "*Bu sabımın edgüti eşid, katıgdı tınla*"¹¹ (Ercilasun 2016: 500)!" "*Sabımın tüketi eşid*"¹² (Ercilasun 2016: 544)." ifadelerinde konuşmanın edimsel etkinliği iletişimsel muhatabını (dinleyicisini) da konumlayarak açıkça belirtilmiştir. Nitekim dil eğitiminde, duygu ve düşüncelerin sözlü ifadesine karşılık gelen konuşma edimi için de yine etkileşim ve iletişim bağlamı önem arz etmektedir. Dolayısıyla Orhon Abideleri'nin, dil becerisinin bu yönüne (konuşma) dair de çağdaş dil eğitimi ve dilbilim kuramlarının olumluladığı özelliklere sahip olarak çağlar üstü bir nitelik kazanmış olduğu ifade edilebilir. Alıntılanan sözcelerden hareketle, iletişimsel amacın gerçekleştirilmesi adına, iletinin bütüncül yapısının vurgulanarak muhatabının/alıcısının içeriği anlama süreçlerine davet edilmesini sağlayan, ara davetkâr bildirimlerde bulunmanın nutkun işlevini etkinleştirme aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ara bildirimlerle, hem ileti bağlamı hatırlatılmakta hem de muhatabın odaklanmasını sağlayıcı ara bildirimler, dört temel dil becerisi içerisinde özellikle konuşma yetisi kazanımında kullanılmaktadır.

Türkçe eğitimi çerçevesinde dil politikası kavram odaklı olarak değerlendirildiğinde, Orhon Abideleri'nde bilgiye, bilime ve bunları ana dili olan Türkçe ile ifade edenlere verilen önem vurgulanmaktadır. Bilginin inşa edicisinin ve geliştiricisinin anadili ile ifade ettiği bilgeliğine dayalı olarak muteberliğinin korunması, sadece toplum yapısı için değil, değer yaşama ve yaşatma bağlamı olarak konumlanan milletin (bodun) devamlılığı için hayati önem arz etmektedir. Bu yönüyle sözün içeriği kadar "aidiyet" ve "köken" kavram alanını inşa eden Türkçenin konumlandırması yapılmıştır ki bu, bir anlamda, bireysel dil edinimi döneminin toplumsal öznedeki bilinç tezahürüdür. Köl Tigin Yazıtı'nın güney cephesi 6. satırda Çinlilere yönelik olarak "*Süçig sabına, yımşak agısına artuşup üküş Türk bodun öltüg. Türk bodun ölsikin*"¹³ (Ercilasun 2016: 500)." ifadesinden dayanak alarak, öz

¹⁰ "*Sözümü sonuna kadar dinleyin* (Ercilasun 2016: 501)."

¹¹ "*Bu sözlerimi iyice işitin, dikkatle dinleyin* (Ercilasun 2016: 501)!"

¹² "*Sözümü sonuna kadar dinleyin* (Ercilasun 2016: 545)."

¹³ "*Tatlı sözlerine, yumuşak ipeklilerine kanıp Türk milleti çok öldün. Türk milleti öleceksin* (Ercilasun 2016: 501)."

dilinde bilgi edinememek kaynaklı bilgisizliğin, cahilliğin kötü sonuçlarına karşı kağan/yönetici sorumluluğu gereği, halkının uyarılarak, bir anlamda yine bilgilendirilmesi çağrısında bulunmaktadır. Dolayısıyla “ana dili” kavram alanı dilin içeriğine ve toplumsal yapısına dayalı kültürel kodlardan bağımsız değildir. Bununla birlikte doğru bilginin değişmez, bengu kaynağı olarak yine içeriği dolayısıyla nutuk/yazıtlar gösterilmektedir. Bu doğrultuda Türkçe eğitimine dair kazanımlara ulaşabilmek adına sıklıkla kullanılan olumlu dönütlerin yönlendiriciliği, muhatabı etki alanı içerisine alabileceği de olumsuzlanan retorik düzlemde ifade edilmektedir.

Bilgi referansı olarak bilgili Türk hükümdarının Türkçe nutku Köl Tigin Yazıtı güney cephesi 13. satırında, açıkça “*Anı körüp ança bilin*”¹⁴ (Ercilasun 2016: 504).” ifadesi ile vurgulanmıştır. Yazıtın doğu cephesi 3. satırında yazılı bulunan “*Bilge kagan ermiş, alp kagan ermiş. Buyrukı yeme bilge ermiş erinç, alp ermiş erinç. Begleri yeme, bodunu yeme tüz ermiş*”¹⁵ (Ercilasun 2016: 508).” ifadesi ile, bilgelik ve alplık yöneticinin karakteristik ve ayrıcalıklı özelliği olarak sunulmuştur. Bu özelliğin yanında, yönetici ile birlikte yönetilenin ya da iletişimsel dizgenin her iki tarafının, sahip olması gereken özellikleri arasında doğruluk adaletlilik öncelenmektedir. Bu yönüyle ele alındığında Orhon Nutukları özelinde, dilsel etkileşimin ve iletişimin başarısı değerler eğitiminden bağımsız gerçekleştirilememektedir. Nitekim nutkun muhatabında doğruluk ve adillik özellikleri bulunmaksızın nutkun oluşturucusu olan kağanın söylevi de konumu da işlevsizleşecektir. Nihayetinde, kağanın kendisini ayrıcalıklı kılan bilgelik ve alplık özellikleri de anamlanamayacak ve sadece bu değerler değil bu değerleri inşa ederek tarihsel süreçte var olabilen Türk Bodun ortadan kalkacaktır. Bu yönüyle ele alındığında, nutuk özelliği taşıyan Orhon Abideleri’nde milletin inşa bağlamını oluşturan Türkçenin ve eğitiminin, değerler eğitimine yer veren öncü metinlerden olduğu açıktır. İlaveten, değerler eğitimi kurucu millî dil politikasında kendisine, henüz sekizinci yüzyılda yer bulmuştur. Bu doğrultuda, bilhassa eğitim bilimleri alanında bireysel ve toplumsal sağlıklı gelişim adına, amaçlanan değerler eğitiminin gerekliliğine ve uygulama

¹⁴ Abideler için; “*Ona bakıp ona göre bilin* (Ercilasun 2016: 505).”

¹⁵ “*Bilge {derin bilgili ve uzak görüşlü} kağan imişler, alp {yiğit} kağan imişler. Yöneticileri de elbette bilge imiş. Beyleri de halkı da doğru {dürüst ve âdil} imiş* (Ercilasun 2016: 509).”

bağlamına dair, Türkçe özelinde millî kökleri bulunan tarihî kaynaklar arasında Orhon Abideleri bulunmaktadır.

Dil, bir milletin tarihî birikimini ve özgünlüğünü barındıran kültür ve eğitim evreni olarak da değerlendirilebilir. Orhon Abideleri'nde kağanın da bodunun da koruyup yaşatması gereken dil, ayrıştırılamaz olan devlet/millet (bodun) dilidir; Türkçedir. Bu yönüyle yüksek dil bilincinin korunması temel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, kullanımın yanında kişi adlarında dahi ana dilinin seçimi, dilin/Türkçenin yaşamasına ve yayılmasına (aksi durumda da yok olmasına) uç vermektedir. Köl Tigin Abidesi doğu cephesi 7. ve 8. satırlarında karşılık bulan “*Türk begler Türk atın ıt(t)ı. Tabgaçğı begler Tabgaç atın tutupan Tabgaç kaganka körmış*”¹⁶ (Ercilasun 2016: 508-512).” sözcüğü ile belirlenmiş özelliğe ilaveten, Türkçenin ilk nutuklarında bağımsızlık mücadelesi ve devlet adamlarının halkıyla hesaplaşması da dil bağlamında anlatılmaktadır. Dil politikası açısından bakıldığında devlet adamlarının bu konuda bilinçli oldukları görülmektedir. Çünkü halkını Çin’e (yabancı unsura) karşı uyararak milletin ve devletin varlık alanının dahi son bulacağı uyarısına yer verilmektedir. Bu bağlamda Türkçenin, milletin ve onun inşa ettiği devletin ontolojik varlık koşullayıcısı olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte devlet yöneticisi, sahip olduğu önemli özelliklerden biri olan eğitimci kimliğiyle muhatabının dil bilincini de korumak ve bu bilinci diri tutmakla yükümlüdür. Zira alıntılanan sözcede belirtildiği üzere kullanılan dilin millî dil olmaması tâbiyete, esarete ve dolayısıyla kimlik kaybına dayalı olarak kimliğin kurumsal bağlamı olan devlet mekanizmasının da yok oluşuna sebep olabilecektir. Bu yönüyle Orhon Nutuklarına Türkçe ve onun millete öğretiminden öte Türkçe eğitimi varlık mücadelesinin temeli olarak sunulmuştur. Tam da bu noktada, Türkçe bilincinin korunması ve öğretilerek geliştirilmesi eğitiminin henüz 8. yüzyılda Türk devlet politikası hâline getirilmiş olduğu açıktır. Dil sadece bir iletişim aracı değildir; aynı zamanda kültür aktarıcısı ve ulusal bir kimlik özelliğine sahiptir. Ulus bilincini oluşturmada en önemli etkenlerden biri ise dil politikasıdır. Dil politikası, millî birliğin sağlanması, ekonomik şartlar gibi nedenlerle, dilin şekil ve işlevlerine siyasi otoritenin müdahalesini içermektedir. Orhon Abideleri'nde, dil politikası bünyesinde dil ile inşa ve muhafaza

¹⁶ “*Türk beyleri Türk adını attı. Çin'deki beyler Çin adlarını alarak Çin kağanına tâbi olmuşlar* (Ercilasun 2016: 509-513).”

edilen toplum yapısı millet/bodun adlandırması da Türk olarak Türkçe'nin yaşam evreninde vurgulanmıştır. Köl Tigin Yazıtı'nın güney cephesinde, 1. satırda geçen; “*Tenri teg Tenride bolmış Türk Bilge Kagan; bu ödke olurtum. Sabımın tüketi eşidgil*”¹⁷ (Ercilasun 2016: 500).” ve doğu yüzü 1. satırdaki; “*Kişi oğlınla üze eçüm apam Bumın Kagan, İstemi Kagan olurmuş. Olurupan Türk bodunun ilin, törüsün tuta birmiş, iti birmiş*”¹⁸ (Ercilasun 2016: 508).” ifadelerinde Türk kağanın emir kipiyle iştiraki talep edilen (hatta zorunlu görülen) dili de tabii olarak Türkçedir. Bu yönüyle Türkçe, devlet yapılanmasında bir (ayrıcalıklı) zümre dili değil, devletin varlık alanını oluşturan herkesin yöneticisiyle birlikte sahip olup geliştirmeye çalışılan ortak dili olarak konumlanmıştır. Dolayısıyla dilin kullanımından hareketle öğretim bağlamı da hayatın bütünlüğü içerisinde ki bu bağlamda Türkçenin eğitiminin hayattan kopuk, salt bir mecraya dayalı olarak gerçekleştirilmesi de beklenmemektedir.

Sonuç

Türk dilinin ve tarihinin önemli ve öncü metinlerinden Orhon Abideleri içerisinde nutuk özelliği taşıyan Bilge Kağan ve Köl Tigin Abideleri, Türk eğitim tarihinin kurucu dil politikası metinleri olarak değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda, Türkçe eğitimi bağlamında, günümüz dil politikalarının belirlenmesinde tarihî köklerinden yararlanılabilecek zenginliğe sahip bir özellik arz etmektedir. Devlet felsefesi bağlamında da yönetici ile yönetilenin dil bilgisinin ötesinde dil bilincine sahip olup iletişim içerisinde olunması gerektiği, bunu iletişim kanalının da kimliği inşa ve muhafaza bağlamı niteliği ile Türkçe olarak tespit edilmiştir. Bu özellikleri ile dil politikasının yönetici ve yönetilen tarafından tatbiki ile güç uluslararası güç mücadelesinden zaferle çıkılabilecek aksi takdirde ise özgürlüğün ve kimliğin kaybı oluşacaktır. Bu bağlamda dil politikasının uygulanması, ulusal güvenlik meselesi ve devletin varlık bağlamı olarak Orhon Nutuklarında vurgulanmıştır. İletişimsel kurguda, ulusça sahip

¹⁷ “{Ben} semavi Tanrı'dan olmuş Türk Bilge Kağan{ım}; bu zamana ben hükmediyorum {zamanın hükümdarı benim} Sözümlü sonuna kadar dinleyin (Ercilasun 2016: 501).”

¹⁸ “İnsanoğlunun üzerine atalarım Bumın Kağan, İstemi Kağan hükümdar olmuş. Hükümdar olarak Türk milletinin devletini, yasalarını kurmuşlar ve düzenlemişler (Ercilasun 2016: 509).”

olunması gereken yüksek dil bilincinin tezahürü olarak Türkçe eğitimi bağlamında dil kullanımının temel becerilerine de yer verilmiştir. Dil kullanımının temel becerilerinde de iletişimsel dizgeye karşılıklılık bağlamında yer verilirken anlamlandırmadaki özgün ve millî kültürel kodların varlığı, Türkçe eğitimi alanı için köklü ve zengin bir veri kaynağı özelliği arz etmektedir.

Kaynaklar

- Akar, Ali, 2013, Türk Dili Tarihi, İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Aksan, Doğan. 2004, Dilbilim ve Türkçe Yazıları, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aydemir, Özgür Kasım. 2020, Öz Dilbilim, Kültür ve Düşünce Sistemi Paradigması, Denizli: Boy Yayınları.
- Bıçer, Nurşat. 2017, Türkçe Öğretimi Tarihi, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Börekçi, Muhsine, 1994, Atatürk'ün Nutkunda Söz Dizimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Büyükkantarcıoğlu, Nalan. 2006, Toplumsal Gerçeklik ve Dil, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ercilasun, Ahmet Bican. 2016, Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Gümüş, İnan. 2016, Orhon Yazıtlarında Erdem Üzerine Söylem Çözümlemesi, Sosyal Bilimler Dergisi(Sobider), Sayı:8, s.254-264.
- Güzel, Abdurrahman (Ed.). 2017, Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim Öğretim Tarihi Araştırmaları, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kocaman, Ahmet (Hazırlayan). 2009, Söylem Üzerine, Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Komisyon. 2010, Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sadoğlu, Hüseyin 2010, Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Saussure, Ferdinand de. 2014, Genel Dilbilim Yazıları, Çeviren: Savaş Kılıç, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Şen, Ülker (Ed.). 2019, Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Ankara: Pegem Akademi.
- Taşagıl, Ahmet, 2002, Göktürk Kağanlığı Göktürkler, Türkler Ansiklopedisi, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2. Cilt, s.9-75.
- Tekin, Talat. 1995, Orhon Yazıtları, Kül-Tigin-Bilge Kağan-Tunyukuk, İstanbul: Simurg Yayınları.
- Uzun, Hakan. 2005, Atatürk 'ün Nutuk'unun İçerik Analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Vardar, Berke. 1998, Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: ABC Yayınları.

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN “TÜRKÇE” "TURKISH" FROM THE PERSPECTIVE OF SYRIAN STUDENTS

*Devrim DİVRİK **

*Derya YILDIZ***

Özet

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını en az beş yıldır Türkiye’de yaşayan ve bir Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde Türkçeyi öğrenmiş olan Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi ile çözümlendikten sonra temalaştırılarak sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri farklı dil özellikleri ve eğitimsel eksiklikler temalarıyla açıklanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşleri ise farklı kültürel yapı ve zor koşullar temalarıyla açıklanmıştır. Araştırma verileri alan yazındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılarak yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, Türkçe, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

* Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD devrimdivrik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5297-964X

** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, Konya /TÜRKİYE deryacintasyildiz@gmail.com ORCID:0000-0002-5419-8986

Abstract

The aim of this research is to determine the views of Syrian students who learn Turkish as a foreign language about the Turkish learning process and communicating in Turkish. In the research conducted according to the qualitative approach, the semi-structured interview form created by the researchers was used as the data collection tool. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the participants. The participants of the study who lived in Turkey for at least five years and constitute a Syrian students who have learned Turkish in Turkish Language Teaching Research and Application Center. The collected data was analyzed with content analysis and made thematic. As a result of the research, while the views of students who learn Turkish as a foreign language about the learning process of Turkish were explained with the themes of different language characteristics and educational deficiencies, their views on communicating in Turkish were explained with the themes of different cultural structures and difficult conditions. The research data were interpreted by comparing them with other research findings about teaching Turkish as a foreign language in the literature and suggestions were made.

Keywords: Syrian students, Teaching Turkish as a foreign language, Turkish.

1. Giriş

Kültürler arası etkileşim günümüzde çok sık yaşanmaktadır. Bu etkileşimin farklı nedenleri vardır. Savaşlardan dolayı göç etmek zorunda kalma da bu etkileşimin nedenleri arasındadır. Şahin (2001), göç kavramını; ekonomik, toplumsal veya siyasal nedenlerle insanların bireysel ya da kitlesel olarak yer değiştirme eylemi olarak belirtir. Mart 2011’den beri Suriye’de devam eden çatışma nedeniyle milyonlarca kişi Suriye’yi terk etmek durumunda kalmıştır. Bu süreçte, Türkiye’ye çok sayıda Suriyeli gelmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verilerine göre 2020 yılında Türkiye’deki geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli sayısı toplam 3 milyon 639 bin 572 kişidir (İçişleri Bakanlığı, 2020). Bu veriler oldukça fazla sayıda Suriyelinin Türkiye’de yaşadığını göstermektedir. Yabancı uyruklu bireylerin sayılarının artması sosyo-kültürel sorunların yanı sıra en çok dil ve eğitim sorunlarına neden olmaktadır (Kıroğlu, Kesten, Elma, 2010). Tanrıku (2017), Suriyeli ailelerin eğitimle ilgili sorunlar yaşadıklarına ve zaman içerisinde motivasyonlarını kaybettiğine dikkat

çeker. Bu bireylerin Türkçe öğrenmesi; toplumla kaynaşmaları ve Türkiye’de alacakları eğitimleri açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple öncelikle dil öğrenmeye odaklanmak gerekmektedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğretimi bakanlık ve sivil toplum örgütleri bünyesindeki kursların yanı sıra üniversitelerdeki Türkçe Öğretim Merkezleri aracılığıyla yürütülmektedir. Dil öğretiminde kültür aktarımının önemi büyüktür. Chen (2006), yabancı uyruklu öğrencilere dil öğretimi sırasında önceliğin kültürlerarası becerileri aktarma olması gerektiğini dile getirir. Gökçel (2012), kültürün en belirgin tarafının dil, yemekler, edebiyat, hukuk sistemi gibi unsurlar ile toplum içindeki gözlenebilir ritüeller, davranış şekilleri ve geleneklerin olduğunu ifade eder.

Yabancı uyruklu öğrenciler uyum sürecinde ilk önce dil sorunu nedeniyle iletişim sorunu yaşamakta, kendilerini yalnız hissetmekte ve kültür farkından dolayı sosyal çatışma yaşayabilmektedirler (Yağcı, Çetin, Turhan, 2013). Bu sebeple dil öğretimi kültür aktarımı ile paralel yürütülmeli ve öncelik öğrencilerin iletişim kurabilecek düzeye gelmelerini sağlamak olmalıdır.

Alan yazında Suriyeli mültecilerle ilgili yapılan bazı çalışmalar vardır. Erdoğan (2014) Türkiye’deki Suriyelilerin toplumsal kabul ve uyumlarını; Dönmez ve Paksoy (2015) Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunları; Büyükkız ve Çangal, (2016) Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi sürecini; Akpınar (2017) Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunları; Taşar (2019), Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin yükseköğretim sorunlarını incelemiştir. Ancak Türkçe öğrenme sürecini tamamlamış Suriyeli öğrencilerin Türkçe ile ilgili bakış açılarını yansıtan bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş olan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin;

1- Türkçe öğrenme süreçleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

2- Türkçe iletişim kurmakla (yazılı-sözlü) ilgili görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreci ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşlerinden elde edilecek bulgular hem Türkçe öğretim süreci ile ilgili geri bildirimi sağlaması hem de Suriyeli öğrencilerin Türkçe ile ilgili bakış açılarını yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguları araştırmada kullanılır (Creswell, 2016; Patton, 2014).

Suriye’den çok sayıda kişinin Türkiye’ye gelmesiyle bu kişilere Türkçe öğretimi özellikle son yıllarda sıkça karşılaştığımız bir olgudur. Ayrıca Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin Türkçe ile ilgili görüşlerinin ne olduğu olgu bilim için uygun bir araştırma zemini anlamını taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada Suriyeli öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak Türkçe ile ilgili görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır.

2.2. Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2011), ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayışın önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olduğunu belirtir. Çalışılan konuya ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek için; en az beş yıl Türkiye’de yaşamak ve bir Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde Türkçeyi öğrenmiş olan Suriyeli bir öğrenci olmak katılımcıların seçilmesinde kullanılan temel ölçütlerdir. Katılımcıların tamamı Türkçe Öğretim Merkezindeki derslerini tamamlamışlardır.

Katılımcıların görüşlerini, derinlemesine betimlemek esas olduğundan katılımcı sayısı 9 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırma etiği

çerçevesinde her bir katılımcı kodlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Türkiye’de Yaşama Süresi
K1	Kız	28	9 yıl
K2	Erkek	27	8 yıl
K3	Kız	33	10 yıl
K4	Kız	25	8 yıl
K5	Kız	32	11 yıl
K6	Erkek	24	6 yıl
K7	Kız	25	9 yıl
K8	Erkek	32	7 yıl
K9	Erkek	30	8 yıl

Katılımcıların 5’i kız 4’ü erkektir ve yaşları 24 ile 33 arasında değişmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri ise 6 ile 11 yıl arasındadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Suriyeli öğrencilerle çevrimiçi ortamda yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Öğrencilere Türkçe Öğretim Merkezleri aracılığıyla ulaşılmış ve görüşmenin yapılacağı çevrimiçi ortam linki ve saati kendileriyle paylaşılmıştır. Görüşme, başkalarının düşüncelerine yönelik veri toplamak ve görüşlerindeki çeşitlilik ve farklılıkları yakalamak için en uygun veri toplama yöntemidir (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylığın, önceden hazırlanan görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunması olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam 12 soru bulunmaktadır. Formun birinci bölümünde cinsiyet ve yaş gibi kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise Türkçe öğrenme süreçleri

ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşlerini tespit etmede kullanılacak 12 soru yer almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular; alan yazındaki yapılan araştırma sonuçlarından (Aydın, 2017; Şengül, 2017; Özdemir ve Demir, 2018; Tunçel, 2016; Uçak, 2017) yararlanılarak, araştırmanın amacından hareketle araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasının ardından ortaya çıkan taslak görüşme formu için bir alan uzmanının görüşü alınmış ve bazı sorular anlatım ve ifade ediliş bakımından yeniden yapılandırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun denenmesi için 3 Suriyeli öğrenci ile çevrimiçi ortamda pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formuna yeni bir soru eklenmiştir. Görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile ortalama 25-45 dakika arası görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler çözümlenirken, öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdiği cevapların, benzer ve ayrı yanları belirlenmiş; bu belirlemelere göre kodlar (konular/başlıklar) oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar doğrultusunda, verilen cevaplar tablolar halinde sunulmuştur.

Veri analizinde katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle kodlar oluşturulmuştur. Kodlamayı önce birinci araştırmacı yapmış daha sonra diğer araştırmacı tarafından yeniden kodlama yapılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Sonuç olarak %82’lik uyum olduğu belirlenmiştir. Kodlayıcılar mevcut durumu tartışmış ve uzlaşmayan kodlarda yeniden kodlama yaparak mutabakat sağlamıştır. Kodlardan hareketle, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

2.5.1. Dış geçerlik

Merriam (2009), nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanmasında, araştırma sonuçların transfer edilebilirliğini belirtir. Transfer edilebilirlikte en çok kullanılan yöntem betimlemeler olduğu için bu çalışmada katılımcıların görüşleri detaylı biçimde betimlenmiştir.

2.5.2. İç geçerlik

Patton (2014), iç geçerliğin sağlanmasında yeterli katılım ve veri doyumuna ulaşılmasına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yeterli katılımı Suriyeli öğrencilerin Türkçe ile ilgili görüşlerini detaylı biçimde sunacak verilere ulaşılmasına özen gösterilmiştir. İç geçerliğin sağlanması için ayrıca veriler iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve bulguların uygunluğunun denetlenmesi gerçekleştirilmiştir.

2.5.3. Güvenirlik

Creswell (2016), nitel araştırmalarda güvenirliliğin elde edilmesi için denetleme tekniğinin kullanılabileceğini ifade eder. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesi aşamasından veri toplama ve analiz etme aşamaları detaylı olarak belirtilmiştir. Ayrıca Miles ve Huberman'ın (2015) kodlar arası güvenirlilik analizi formülü kullanılarak hesaplanan güvenirlilik katsayısı da 0.78 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri farklı dil özellikleri ve eğitimsel eksiklikler temalarıyla; Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşleri ise farklı kültürel yapı ve zor koşullar temalarıyla açıklanmıştır. Çalışmada ulaşılan temalar ve temaların altında toplanan alt temalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.1. Türkçe Öğrenme Süreçleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular



Şekil 1. Farklı Dil Özellikleri Teması ve Alt Temaları

Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenme süreçlerinde Türkçeyi kendi dilleri ile kıyasladıklarını ve Türkçenin bazı kurallarının zor geldiğini dile getirmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Arapçadaki cümle yapısı: fiil + fail(özne)+tümleç.

Türkçedeki cümle yapısı: özne + nesne + yüklem.

Arapçada □ harfi vardır ama Türkçede yoktur. (not: □ harfi sadece Arapçada var.)

Arapça müstak ve vezinli bir dildir.

Türkçe Eklemeli bir dildir.

Arapçada fiilin kökü üç ünsüzden oluşur. Arapçada cinsiyet farkı gözetilir. Yani kelimeler cinsiyet bakımından müzekker ve müennes olarak ikiye ayrılır. Kelimelerin cümle içinde görevleri, ögenin irabına göre ortaya çıkar. Türkçede cinsiyet farkı gözetilmez. Türkçede sesli harfler vardır, Arapçada sesli harfler bulunmaz. Bu farklılıklar Türkçeyi öğrenirken zor oldu.” (K3)

“Türkçede ı var. Zor o. Bana ilk o zor geldi. Arkadaşlara da zor geldi. Türkçede yazdığın gibi okuduğun da var okumadığın da var. Bu da zordu.” (K6)

“Arapçayla Türkçe çok uzak birbirinden. Bazı kelimeler var din aynı çünkü. Ama yine de Türkçe öğrenmek kolay olmaz. Benim olmadı.” (K2)



Şekil 2. Eğitimsel Eksiklikler Teması ve Alt Temaları

Öğrenciler Türkçeyi öğrenme süreçlerinde öğretmen tutumları, yetersiz materyaller ve teknolojik yetersizliklere dikkat çekmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Türkçeyi ilk öğrenmeye başladığımızda basit kitap okutmaları iyi olurdu ama okutmadılar.” (K9)

“Bazı öğretmenlerimizin bize davranışları çok iyi olmadı. Ben bunu bildim hep. Sevmiyordu Suriyelileri. Bunu bilmek iyi olmadı.” (K5)

“Bizim öğretmen bilgisayarda iyi değildi. Düşük seviyeydi. Ben ondan iyiydim. Bilgisayarda iyi olsaydı Türkçeyi daha iyi öğretirdi bence. Zaman bilgisayar zamanı. Bunu ona söyledim ama hep kitap kitap dedi.” (K7)

“Türkçeyi öğrenmede sadece kitap kullandık. Yeterli olur mu olmaz. Sadece ders kitabı hem de. O kadar. Bu hiç yeterli olmadı. Öğretmenimiz çok uğraştı ama kolay olmadı.” (K6)

3.2. Türkçe İletişim (Yazılı-Sözlü) Kurmakla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular



Şekil 3. Türk İnsanlarının Özellikleri Teması ve Alt Temaları

Suriyeli öğrenciler Türkçe iletişim kurarken Türk insanlarının özelliklerine ve yabancılara karşı davranışlarını ifade ederek farklı kültürel yapıya dikkat çekmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

“Türkiye’de insanlar ırkçı. Konuşmaya başladığımızda yabancı olduğumu anlar ve öyle davranırlar. Kötü davranırlar.” (K, 4)

“İlk geldiğimde hem kültür hem dil farklı olduğu için çok zorluklar çektim. Konuşabilmek çok zor oldu.” (K, 1)

“Burada iş bulmada çok zorlandım. Erkek olmadığım için ve yabancılara sevmedikleri için. Hepsi değil tabi ama ırkçıları çok. Ön yargılı ve sinirli oldukları için böyle.Çok bağıyorlar. Bazıları çok merhametli ve yardımsever. Bir de iş çok para az hep.” (K8)

“İletişim kurarken zor oluyor çünkü Türk insanları adetlerine çok bağlı. Biz yabancı olunca konuşmak istemezler. Ama hepsi aynı mı değil. Çayı çok severler, çok içerler. Çay içerken çok konuşurlar.” (K7)

“Kültür seviyeleri düşük bana göre. Ama büyüklere saygılılar, vatan çok severler. Konuştukça seversin ama olumsuz davrandıkları için Suriyelilere konuşabilmek zor. Kendi aramızda da Türkçe konuşmadık o yüzden konuşabilmek zor oldu.” (K3)



Şekil 4. Zor Koşullar Teması ve Alt Temaları

Suriyeli öğrenciler Türkçe iletişim kurarken yazılı ve sözlü dil farklılığına, Türkçe okumalara devam edemediklerine ve Türkçe öğrenme süreçleri ile günlük hayattaki iletişim süreçleri arasında büyük farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“İletişim kurmak çok zor. İş ararken de hep böyle oldu. Türkçe konuşmak ve yazmak çok farklı.” (K6)

“Tömer’deki gibi değil iletişim kurmak. Çok farklı. Derslerde çok kural var.” (K1)

“Türkçe dersleri bitince her şey bitti. Sadece konuşma kaldı. Çalışmak zorundayım. Okuyacak zaman da yok. İyi olmadı.” (K8)

“Hayat kurmak çok zor. Yeni ülke, çalışmak zorundasın. Hep aynı kişiler var etrafında. Türklerle konuşmak gerek aslında. Tabi konuşuyoruz ama az. Çok az.” (K9)

“Derslerdeki Türkçe tabi daha çok kurallar. Konuşurken başka kurallar var. Aslında Türkçe öğrenmeye hep devam etmek gerek ama mümkün olmuyor işte.” (K4)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma neticesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri farklı dil özellikleri ve eğitimsel eksiklikler temalarıyla açıklanırken Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşleri farklı kültürel yapı ve zor koşullar temalarıyla açıklanmıştır.

Çalışmanın bulgularında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerinde farklı dil özellikleri konusunda Türkçeyi bazı kurallar açısından kendi dillerine göre zor bir dil olarak gördükleri ve Türkçeyi ana dilleri ile kıyasladıkları belirlenmiştir. Kuşçu (2014) ve Özgeriş’in (2017) çalışmalarında bu sorunun genelde faklı abece kullanan ülkelerden gelen öğrencilerde görüldüğü ifade edilmiştir. Turan ve Polat (2017), özellikle iki dilin farklı dil ailesinden olmasının dil öğrenmeyi güçleştirdiğini belirtir. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede zorlanması bu nedenlerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin zorlandıkları bir başka konu ise Türkçenin kendine özgü kurallarından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda sonuç veren çalışmalarda (Gülbüz ve Güleç, 2016; Kuşçu, 2014; Özgeriş; 2017) Türkçenin sondan eklemeli yapısından, sözdizimsel, anlambilimsel, sesbilimsel özelliklerinden ve terim ifadelerden dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Bu veriler neticesinde dil öğretiminde dilin özellikleri üzerinde önemle durulması gereği ifade edilebilir.

Öğrenciler dil öğrenme süreçlerinde, yetersiz materyallerin, teknolojik yetersizliğin ve öğretmen tutumlarının eğitimsel açıdan eksiklikler yaşattığını belirtmiştir. Fadel vd.’ye (2018) göre eğitimsel açıdan eksiklikler öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz yönde etkilemekte, öğretmen eksikliği, öğretmenin alan hakimiyeti, eğitim ortamının eksikliği öğrenim performansını zayıflatmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğrenme sürecinde materyal zenginliği sağlanması önem taşımaktadır.

Eğitimsel açıdan eksiklikler arasında öğretmen tutumlarına yer veren Suriyeli öğrenciler dil öğretiminde öğretmenin önemini vurgulamıştır. Dilek (2016), özellikle öğrencilerin hatalı yazım, noktalama gibi sebeplerden haksızlığa uğradıklarını ve bu konuda pozitif ayrımcılık istediklerini belirtmektedirler. Bunun aksine kendilerine bu tür konularda haksızlık yapılmadığını ve adil davranıldığını hatta pozitif ayrımcılık bile yapıldığını belirten çalışmalar (Özdemir, 2016; Özkan ve Acar Güvendir, 2015; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2020; Usta vd., 2017) da bulunmaktadır. Buna ek olarak öğretmen tutumları ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda (Dilek, 2016) yabancı uyruklu öğrenciler, öğretmenlerin ilgisizliğinden ve ödev konularını doğru anlayamamaktan şikâyetçidir. Ödev konularını anlayamamasının sebebi öğretmenin yeterince açıklama yapmaması veya Kosheleva vd. (2015)’nin belirttiği gibi öğrencilerin akademik açıdan, eğitim dilini yeterince bilmemesi hem sözlü hem de ders içeriğini anlamamalarına sebep olmaktadır. Bunun aksine öğretmen tutumlarının kendilerine karşı oldukça olumlu olduğunu belirten çalışmalar (Baklashova ve Kazakov, 2016; Özgeriş; 2017; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2020) mevcuttur. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin olumlu tutumlar içerisinde olmalarının Türkçe öğrenme sürecine de olumlu olarak yansıtacağını söylenebilir.

Suriyeli öğrenciler materyal eksikliğini dile getirmişlerdir. Buna benzer bir sonuç Dilek’in (2016) çalışmasında elde edilmiştir. Buna göre öğrenciler ders kitaplarından şikâyet etmektedir; kimi kitapları yoğun bir çaba göstererek anlayabildiklerini belirtmişler, kimilerini ise anlamanın imkânsız olduğu görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca kitapta anlatılanlarla derslerde işlenen konuların farklılığından yakınılmaktadır. Buna ek olarak Maden (2017) ve Okur ve Keskin (2013)’in çalışmalarındaki yabancı uyruklu öğrencilere göre Türkçe ders kitapları Türk kültürünü tanıtmada kısmen yeterlidir ve

geliştirilmelidir. Alan yazında bunun aksine yabancı uyruklu öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda internet vb. ortamlarda birçok kaynağa kolaylıkla erişebildiklerini belirttikleri çalışmalar (Özgeriş; 2017) mevcuttur. Türkçe öğrenme sürecinde kaynaklara erişim kolaylığı öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunacaktır.

Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrenciler yazılı veya sözlü biçimde Türkçe iletişim kurarken farklı kültürel yapılar içerisinde Türk insanının özellikleri ve yabancılara karşı davranışlarının önemli etken olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin başka bir ülkede eğitim alırken o ülkeyi tercih sebeplerine neden olan önemli etkenlerden birisi benzer sosyo-kültürel yapıdır (Roslyn ve Associates, 2012; Altbach, 1997). Çünkü benzer sosyo-kültürel yapı bireyin ülke tercihini yönlendirecek ve ülkeye uyumunu kolaylaştıracaktır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2010; Bektaş vd., 2006; Gültekin, 2015; Karaoğlu, 2007). Ancak bunun aksine farklı sosyo-kültürel yapı ise ülkeye uyumu zorlaştıracaktır (Achnewnu-Nworgu, 2015; Bamford, 2008; Tinto, 1988; Martinez, 2001; Spencer-Oatey, 2012). Yabancı uyruklu öğrenciler özelinde yeni bir ülkeye ve eğitim ortamına uyumun önemli bir parçası dildir (Huang ve Chang, 2011; Yang vd., 2006; Brunton ve Jeffrey, 2014). Dil öğrenilirken gramerin yanında öğretilecek dilin kültürel ve sosyal yapısı öğretim sürecine dahil edilmelidir (Troike, 1989; Mairitsch, 2003; Kıroğlu vd., 2010 ve Maden, 2017). Yabancı uyruklu öğrenciler içine girdikleri kültürel ve sosyal yapıya karşı çeşitli davranışlar gösterebilirler. Bazıları bulundukları ülkede kendileri için yeni olan sosyal etkinliklere katılırken, diğerleri mesafe koyabilir, içinde bulundukları farklı kültür sebebiyle uyum sorunu, stres ve kültür şoku yaşayabilirler (Achnewnu-Nworgu, 2015; Ali vd., 2020; Martinez, 2001; Rhein, 2017; Vezzali vd., 2017; Wu, 2015; Zhang ve Jung, 2017). Bu tutumu geliştirmek, kültürler arası uyumu sağlamak ve zorluklarla başa çıkmak için diğer öğrencilerle iletişimi ve ilişkileri geliştirmek gerektiğini belirten birçok çalışma (Forbush ve Foucault-Welles, 2016; Gill, 2007; Gresham ve Clayton, 2011; Lantrip vd., 2015; Yeh ve Inose, 2003; Baba ve Hosoda, 2014; Thomas ve Sumathi, 2016; Mao ve Liu, 2016; Nada ve Araujo, 2018) bulunmaktadır.

Kültürler arası uyum, bir bireyin yeni bir sosyo-kültürel çevrenin koşullarına, başka bir deyişle yeni değerlere, davranış normlarına, geleneklere, ritüellere uyumu olarak değerlendirilir (Kabuldinov vd.,

2016; Monni vd., 2017; Bozhkova vd., 2019; Shatunova vd., 2019). Tseng (2002)'den aktaran Maden'e (2017) göre yapılan çalışmalar, yerli ve yabancı dil öğretiminde öğrencinin kültür ile yani Türk insanı ve davranışları ile etkileşim halinde olması durumunda dil öğrenimlerinin olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Akhtarieva vd. (2019) üniversitede yabancı öğrencilerin kültürlenme sürecinin, öğrencilerin uyumu ve pedagojik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Bir diğer farklı kültürel yapı unsuru da Türk insanının özellikleridir. Kültürün taşıyıcısı olan insanların özellikleri ülkeye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamlarında etkilidir. Bu çalışmada Suriyeli öğrenciler genel olarak Türk insanlarını ırkçı bulduklarını ve bu sebeple pek iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar (Delen, 2018; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2020) bulunmaktadır. Ancak alan yazındaki bazı çalışmalarda (Aydın, 2017; Çöllü ve Öztürk, 2009; Gültekin, 2015; Özdemir ve Demir, 2018), yabancı uyruklu öğrencilere göre Türk insanı samimi, cana yakın, yardımsever ve misafirperver olarak nitelendirilmiştir. Ancak dışlanan yabancı öğrencilerin çok kültürlü eğitim ortamlarında zaman geçtikçe kendilerini daha rahat hissetmektedirler (Carothers, 2018; Kutbiddinova ve Eromasova, 2009). Alan yazında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de dışlanmadıklarını ve ön yargı yaşamadıklarını belirttikleri çalışmalar (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Karaoğlu, 2007; Kıroğlu vd., 2010; Şen, 2008) da mevcuttur. Bu farklılığın öğrencilerin algılarından ya da beklentilerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler, Türkçe iletişim kurarken yaşadıkları en zor koşulları, yazılı dil ile sözlü dil arasındaki farklılık, eğitim süreci ile günlük hayattaki iletişim süreci arasındaki farklılık ve Türkçe okumaya devam edememek olarak belirtmişti. Kim'e (2001) göre iletişim sayesinde kültürel kodlar bireylerin sinir sistemine geçebilmektedir. Böylelikle, iletişimin özümsemiyle birlikte bulunduğu kültüre yabancı olan bireyin empati kurma ve anlama yeteneği büyük oranda artacaktır. Harvey (2007) tarafından İspanya ve İtalya'da öğrenim gören yabancı öğrencilere yönelik yapılan çalışma Kim'in teorisini desteklemektedir. Çoğu zaman eğitim süreci ile iletişim süreci arasında yaşanan farklılıklar öğrencileri zorlamıştır. Bu sonucu destekleyecek şekilde Dilek'in (2016) çalışmasında öğrenciler sokakta herkesi ve her şeyi rahatça anlayabilmelerine karşın derslerde öğretmenleri anlamakta

büyük zorluk çektiklerini vurgulamışlardır. Usta vd. (2017)'nin çalışmasındaki öğrenciler derslere katılım başta olmak üzere Türkçenin kullanımıyla ilgili problemler yaşadığını belirtmiştir. Buna ek olarak Özgeriş (2017) ile Gürbüz ve Güleç (2016) çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerine rağmen telaffuzda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğrenme sürecinin iletişim kurmayı öncelik verecek biçimde yapılanması gereği ifade edilebilir.

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve Türkçe iletişim kurmakla ilgili görüşleri belirlenmiştir. Bulgulardan hareketle Türkçe öğrenme süreçlerinin özellikle materyaller bakımından zenginleştirilmesi ve iletişim becerisini geliştirici uygulamalara daha fazla yer verilmesi gereği ifade edilebilir. Diğer çalışmalarda farklı uyruklara ait öğrencilerin Türkçe ile ilgili bakış açıları çalışılabilir.

Kaynakça

- Achinewnu-Nworgu, E. & Nworgu, Q. C. (2015): Implications of Tier 4 UK immigration rules for foreign students. *Current Studies in Comparative Education, Science and Technology*, 2, 134-141.
- Akhtarieva, R., Ibragimova, E., & Tarasova, A. (2019). Dynamics of acculturation processes among foreign students in the multi-ethnic educational environment of the higher educational establishment. *Journal of Social Studies Education Research*, 10, 82-102.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Ali, S., Yoenanto, N. H., & Nurdibyanandaru, D. (2020). Acculturative stress among international students at Airlangga University-Indonesia. *Society*, 8(1), 123-135.
- Alyılmaz, S., Biçer, N., Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Aydın, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi (Adü-Tömer örneği). *Journal of Awareness*, 141- 164.
- Roslyn, K. & Associates, Inc. (2012). Economic impact of international education in Canada: an update final report. Vancouver: Department of Foreign Affairs and International Trade.
- Altbach, P. (1997). The new internationalism: foreign students and scholars. Inp.altbach (ed.) *Comparative higher education: Knowledge, The*

- University And Development. Boston: Center for International Higher Education, Boston College.
- Baba, Y. & Hosoda, M. (2014) Home away home: Better understanding of the role of social support in predicting cross-cultural adjustment among international students. *College Student Journal*, 48 (1), 1–15.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), 51, 435-456.
- Baklashova, T.A. & Kazakov, A.V. (2016). Challenges of international students' adjustment to a higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1821-1832.
- Bamford, J. (2008): Improving International Students experience of studying in the UK. Westview Press. http://www.economicsnetwork.ac.uk/showcase/bamford_international.htm.
- Bayraktaroğlu, S. & Mustafayeva L. (2010). Türk yüksek öğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri: Sakarya üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 284-292.
- Bektaş, Y., Kocabaş, Ö.E., & Annaberdiyev, D. (2006). Psychological adaptation and acculturation of the international students in Turkey. 18th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology.
- Bozhkova G.N., Shastina E.M., Kalimullina O.V., & Shatunova O.V. (2019) Study of literary images of gifted characters in optional activities as a means to develop capable and talented youth. *Space and Culture*, 7(1), 264- 273.
- Brunton, M. and Jeffrey, L. (2014) Identifying factors that influence the learner empowerment of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 43(47), 321–34.
- Büyükkiz, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 65-78.
- Carothers, D. (2018). A culture of equality?. *Journal of Culture and Values in Education*, 1(2), 42-57.
- Chen, L. (2006). Internationalizing Canadian graduate education: East Asian international students' perspectives. Scarborough, Ontario, Canada: University of Toronto, Department of management.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. A. Budak, & İ. Budak, (Çev.), M. Bütün, & S. B. Demir, (Çev. Ed.), Nitel araştırma tasarımı (s. 42-68) içinde. Ankara: Siyasal.
- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek amacıyla gelen

- öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 223–239.
- Delen, A. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı. *Aydın TÖMER Dergisi*, 1(2), 17-32.
- Dönmez, M. İ., & Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(8), 1907-1919.
- Erdoğan, M. (2014). Türkiye’deki Suriyeliler: toplumsal kabul ve uyum araştırması. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Raporu, Ankara.
- Fadel, C. B., Souza, J. A. D., Bordin, D., Garbin, C. A. S., Garbin, A. J. Í., & Saliba, N. A. (2018). Satisfaction with the academic experience among graduate students of a brazilian public university. *RGO-Revista Gaúcha de Odontologia*, 66(1), 50-59.
- Forbush, E., & Foucault-Welles, B. (2016). Social media use and adaptation among Chinese students beginning to study in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 50(1), 12.
- Gill, S. (2007) Overseas students intercultural adaptation as intercultural learning: A transformative framework. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 167–83.
- Gresham, R. and Clayton, V. (2011) Community connections: A programme to enhance domestic and international students’ educational experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(4), 363–74.
- Gökçel, R. (2012). Romen-Türk kültürel etkileşiminin Romen diline yansımaları. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 2(67), 71.
- Güleç, İ. & İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- Gültekin, M. (2015). Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye’deki eğitimlerine yönelik görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 15, 7-20.
- Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Harvey, B. (2007). Testing the Integrative Theory of cross-cultural adaptation: a student’s experience in Italy and Spain. *Advances in Communication Theory & Research*, 1(2), 1–34.

- Huang, H. & Chang, Y. (2011) The relationship between international students' cross-cultural adaptation and dominant language in Taiwan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 137-45.
- İçişleri Bakanlığı (2020). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı. 29.12.2020 tarihinde http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_1254-5684 adresinden alınmıştır.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. New York: Sage.
- Kabuldinov, Z., Absadykov, A., Issenov, O., Aitmukhambetov, A., & Berdyguzhin, L. (2016). The customs of politeness among russian kazakhs. *Anthropologist*, 26(1-2), 52-56.
- Karaoğlu, F. (2007). Yabancı uyruklu öğrencilerde uyuma davranışı: TÖMER örneği. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781452233253>
- Kosheleva, E.Y., Samofalova, E.I., Holtman, C. & Kopotilova, Y.E. (2015) 'Chinese students in Russia: Causes of migration and basic educational behavioral tenets'. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 215, 38-42.
- Kuşçu, S. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 111-120.
- Kutbiddinova, R.A., Eromasova, A.A. (2009). Poly-ethnic educational environment of the university as an object of psychological and pedagogical research. *Tomsk State University Bulletin: General Periodical Journal*, 326, 174-179.
- Lantrip, C., Mazzetti, F., Grasso, J., Gill, S., Miller, J., Haner, M., & Awad, G. (2015). Ethnic identity and acculturative stress as mediators of depression in students of Asian descent. *Journal of College Counseling*, 18(2), 144-159.
- Maden, S. (2017). Attitudes of Foreigners Who Learn Turkish as a Second Language towards Turkish Culture. *Journal of Education and Practice*, 8, 18-27.
- Mairitsch, B. (2003). Culture Awareness. In Hanak, M & Newby, H., D. (Eds) *Second language acquisition: The interface between theory and practise* (48-52).
- Mao, R. & Liu, Y. (2016) Social support: A moderator between cultural intelligence and cross- cultural adaptation of international students in

- Chinese universities. In International Forum of Teaching and Studies, 12(2), 32–6.
- Martinez, P. (2001). Improving student retention and achievement: What do we know and what do we need to find out? LSDA reports, No. 2, LSDA.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and interpretation. San Francisco: Jos-sey-Bass.
- Monni, S.; Palumbo, Tvaronavičienė, M. 2017. Cluster performance: an attempt to evaluate the Lithuanian case. Entrepreneurship and Sustainability Issues 5(1), 43-57.
- Nada, C.I. and Araújo, H.C. (2018). When you welcome students without borders, you need a mentality without borders: Internationalization of higher education: evidence from Portugal. Studies in Higher Education, 44(9), 1591-1604.
- Okur, A. & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(2), 1619-1640.
- Özdemir A. & Demir K. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin gözünden Türkiye. The Journal of Academic Social Sciences, 6(79), 459-471.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Alato Academic Studies, 2, 58-65.
- Özdemir, Ç. (2016). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özgeriş, M., M. (2017). Atatürk Üniversitesi'ne öğrenim görmek için gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı sorunlar. Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5(9), 71-85.
- Özkan, G. & Acar Güvendir M. (2015) Uluslararası Öğrencilerin Yaşam Durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 174-190.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Rhein, D. (2017). International Higher Education in Thailand: Challenges within a Changing Context. Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, 8(3), 281–298.
- Sarıahmetoğlu, H. & Kamer, T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(76), 1611-1630.
- Shatunova O., Anisimova T., Sabirova F., Kalimullina O. (2019). STEAM as an Innovative Educational Technology. Journal of Social Studies Education Research. 10(2), 131- 144.
- Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts. <http://www.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>.

- Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 57-67.
- Şen, H., A. (2008). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamındaki iletişim deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. Liberal Düşünce Dergisi, 22(86), 127-144.
- Taşar, H. H. (2019). Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin yükseköğretim sorunları: Adıyaman üniversitesi örneği. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(31), 160-187.
- Thomas, F. & Sumathi, G.N. (2016). Acculturative stress and social support among the international students: An empirical approach. Global Management Review, 10(3), 61–72.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflection on the Longitudinal Character of Student Leaving. Journal of Higher Education, 59(4), 438-455.
- Troike, M.S. (1989). İngilizce öğretiminde psikolojik temeller. (Çev: Ören & Efe, 1989). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Turan, M. & Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Qualitative Studies (NWSAQs), 12(4), 31-60.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Erişim adresi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf
- Türkiye Cumhuriyeti Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2020). İkamet izinleri. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>
- Uçak, S. (2017). Irak’ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. Turkish Studies, 12(14), 491-512.
- Usta, S., Sayın, Y. & Güzelipek, Y., A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(3), 565-577.
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Trifiletti, E., & Bernardo, G. A. D. (2017). Improving intergroup relations with extended contact among young children: Mediation by intergroup empathy and moderation by direct intergroup contact. Journal of Communi, 27(1), 35–49.
- Wu, H. P., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student’s challenge and adjustment to college. Education Research International, 8(7) 1–9.
- Yağcı, E., Çetin, S., & Turhan, B. (2013). Erasmus programı ile Türkiye’ye gelen öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(44), 341-350.

- Yang, R.P.-J., Noels, K.A. & Saumure, K.D. (2006) Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 487–506.
- Yeh, C.J. & Inose, M. (2003) International students reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15–28.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Y., & Jung, E. (2017). Multi-dimensionality of acculturative stress among chinese international students: what lies behind their struggles? *International Research and Review*, 7(1), 23–43.

Extended Abstract

Problem: Intercultural interaction is very common today. There are different reasons for this interaction. Migration due to wars is also among the reasons for this interaction. Since March 2011, millions of people have had to leave Syria due to the ongoing conflict in Syria. In this process, Turkey has come a large number of Syrians. These individuals learn Turkish; cohesion and receivables in Turkey with the public is important in terms of education. For this reason, it is necessary to focus primarily on language learning. Turkish instruction for foreign students is carried out through courses within the ministry and non-governmental organizations as well as Turkish Teaching Centers at universities. The aim of this study is to determine the views of Syrian students who have learned Turkish as a foreign language at Necmettin Erbakan University and Selçuk University Turkish Teaching Centers, about Turkish learning processes and communicating in Turkish. For this purpose, Syrian students who learn Turkish as a foreign language;

1- What are his views on Turkish learning processes?

2- What are their opinions about communicating in Turkish (written-oral)? answers were sought. The findings to be obtained from the Syrian students 'views on the Turkish learning process and communicating in Turkish are important in terms of both providing feedback on the Turkish teaching process and reflecting the Syrian students' perspectives on Turkish.

Method: In the research conducted according to the qualitative approach, the semi-structured interview form created by the researchers was used as the data collection tool. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the participants. In order to obtain in-depth information on the subject studied; at least five years living in Turkey and Turkish Language Teaching Research and Application Center are the basic criteria used in the selection of a Syrian student who has

learned to be a participant in Turkish. All of the participants have completed their courses at the Turkish Teaching Center.

Since it is essential to describe the views of the participants in depth, the number of participants was limited to 9 people. The study was conducted with 5 girls and 4 boys. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. There are a total of 12 questions in the semi-structured interview form. In the first part of the form, there were personal information such as gender and age, and in the second part, there were 12 questions to be used to determine their views about Turkish learning processes and communicating in Turkish.

The questions in the semi-structured interview form; It has been prepared by the researchers based on the purpose of the research, benefiting from the research results in the literature.

Findings (or Conclusions): Interviews were conducted with each student for an average of 25-45 minutes. In the data analysis, codes were created based on the answers given by the participants. The first researcher did the coding first, then the other researcher recoded it and the harmony between the coders was calculated. The collected data was analyzed with content analysis and made thematic. As a result of the research, the views of the students who learn Turkish as a foreign language are explained with the themes of different language characteristics and educational deficiencies, while their views about communicating in Turkish are explained with different cultural structures and difficult conditions. They expressed that they came. Students drew attention to teacher attitudes, insufficient materials and technological inadequacies in the process of learning Turkish. Syrian students drew attention to the different cultural structure by expressing the characteristics of Turkish people and their behavior towards foreigners while communicating in Turkish. Syrian students stated that there is a difference in written and spoken languages while communicating in Turkish, that they cannot continue reading in Turkish, and that there are great differences between Turkish learning processes and daily communication processes.

Suggestions: In this study, Syrian students' views on Turkish learning processes and communicating in Turkish were determined. Based on the findings, it can be stated that the Turkish learning processes should be enriched especially in terms of materials and more applications should be included to improve communication skills.



**EXAMINING THE LEARNING OUTCOMES IN THE 12TH-
GRADE REPUBLIC OF TURKEY REVOLUTION HISTORY
AND KEMALISM CURRICULUM BASED ON THE REVISED
BLOOM'S TAXONOMY**

**12. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDAKİ
KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

*Osman AKHAN**

Abstract

This research aimed to determine the level of the learning outcomes in the 12th-grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum according to the Revised Bloom's Taxonomy. The research used a qualitative research design and the document analysis method. The source of data of the research was the Secondary Education Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum published by the Ministry of National Education in 2018. Existing research on Bloom's Taxonomy and Revised Bloom's Taxonomy was used to determine the taxonomic levels and sub-levels of the learning outcomes. A coding rubric was prepared by the researcher to determine the noun and verb forms of the learning outcomes in order to evaluate and classify 33 learning outcomes in the 2018 Secondary Education Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum. The data were analysed using descriptive statistics. The findings were presented in tables with frequency and percentage values. According to the research results, among 33 learning outcomes, 29 fell into the conceptual knowledge category of the knowledge dimension and four fell into the factual knowledge category of the knowledge dimension. Looking at the distribution of 33 learning outcomes across the levels of the cognitive process dimension, 19 fell into the understanding level, 11 fell into the analysing level, and 3 fell

* Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler ABD Antalya / TÜRKİYE, osmanakhan@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6532-7985

into the evaluating level. No learning outcome fell into the procedural and metacognitive knowledge categories of the knowledge dimension and into the remembering, applying, and creating levels of the cognitive process dimension.

Keywords: Curriculum, learning outcome, Bloom's taxonomy

Özet

Bu çalışmanın amacı 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi kazanımlarının “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre seviyelerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlamış olduğu Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı oluşturmıştır. Kazanımların taksonomik düzeylerini ve alt basamaklarını belirlemek amacıyla Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili araştırmalardan istifade edilmiştir. Çalışmada, 2018 yılı Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında yer alan 33 kazanımı yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirmek ve sınıflandırmak için araştırmacı tarafından kazanımların isim ve fiil şekillerini belirlemek için kodlama cetveli hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular betimsel analiz kullanılarak frekans ve yüzde ile tablo haline getirilerek sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde programdaki 33 kazanımın 29'unun taksonominin bilgi boyutu/kavramsal bilgi basamağında yer aldığı, 4'ünün bilgi boyutu/olgusal bilgi basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca programdaki 33 kazanımın bilişsel süreç boyutu içerisinde 19'unun anlama, 11'inin çözümleme, 3'ünün yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir. Bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel bilgi basamağında ve bilişsel süreç basamağında hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde kazanıma ise rastlanmamıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretim programı, kazanım, Bloom Taksonomisi

INTRODUCTION

The ability of individuals to keep up with the times and acquire essential knowledge, skills, and values is undoubtedly made possible by education and training. The content of courses is of critical importance in integrating individuals into society through education and training processes. Learning outcomes specified in curricula serve as a guide to design and evaluate learning content and student experiences (Anderson & Krathwohl, 2001; Bilen, 2002; Demirel, 2012; Ertürk, 1998; Varış, 1996). Education begins with a purpose, defines learning outcomes and target behaviours in line with this purpose, continues with learning and teaching activities conducted

using various methods and techniques, and ends with evaluation (Gündüz, 2009). The purpose and relevant learning outcomes should be planned to keep up with the conditions of the time and to prepare individuals for the future. Instead of focusing on short-term solutions to save the day, learning outcomes should be designed to create individuals who adopt rational and scientific methods and are equipped for the near and distant future.

Curricula are aimed at achieving educational goals and among the main components of education. There are several definitions and classifications of curricula. Curricula are among the key elements of education planning schools. According to Demirel (2012), a curriculum provides an answer as to how to carry out education and is a sum of experiences that covers all activities related to the teaching of a course planned to be given to individuals in or out of school. Girgin (2011) defines a curriculum as a guide that informs what, why, and how to teach within the scope of a course in the learning and teaching process. Learning outcomes in curricula require classifying target behaviours that students are expected to develop during education and training activities, as well as defining them according to students' levels. Learning is not a random or irregular process and teaching is intertwined with many concepts such as educational goals and thinking (Forehand, 2010). Classifying facts from concrete to abstract, from easy to difficult, from simple to complex, and from basic to higher cognitive levels is a condition to increase the effectiveness of education and achieve meaningful learning (Sönmez, 2007).

According to Forehand (2010), Bloom, as a pioneer of such classification, worked for many years to find a solution to intricate concept networks and misconceptions. Benjamin Bloom started a project, thinking that there could be a way to reduce the effort spent on devising multiple annual exams. The outcomes of the project were published in the book titled "Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain" in 1956 by Bloom and his colleagues (Bloom, 1956). This form of taxonomy is referred to as the 'Original Bloom's Taxonomy' and has so far been translated into many languages (Anderson & Krathwohl, 2014). The concept of the classification of goals was coined by Bloom and his colleagues and this classification has come to be known as Bloom's Taxonomy (Baştürk, 2014). This taxonomy has allowed educational goals to be addressed in concrete terms. This view is intended to classify educational goals from simple

to complex and from easy to difficult in an order in which each goal is set as a prerequisite for the next goal (Dursun, 2014).

In this taxonomy, Bloom (1956) classified target behaviours into the three domains of learning hierarchically: cognitive, affective, and psychomotor. The hierarchical classification of goals has had significant implications in the field of education, and these classifications have been used as the basis for curriculum development, test design and development, course planning, and teacher training in various countries (Anderson, 2003).

The first classification was largely accepted; however, some researchers later criticized it for various reasons, and because of this criticism, new classifications have been developed (Yüksel, 2007). To fully measure higher-order cognitive skills predicted by the student-centred approach, Bloom's taxonomy was revised to address the criticism (Anderson et al., 2014; Aries et al., 2013).

A group of scientists formed by Krathwohl and his colleagues revised Bloom's taxonomy into a more applicable version by suggesting that the original taxonomy should be updated, and its missing features should be completed (Anderson & Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Yeşilyurt, 2012).

Grounds for revising Bloom's taxonomy:

- Developing technology and changing education systems.
- Adoption of new insights into learning. Adoption of constructive learning theory and the inability of the original taxonomy to measure metacognitive thinking skills.
- The content of the "analysis" and "evaluation" levels was not clearly defined.
- The mismatch between the taxonomy and real-life problems.
- The inability of the original taxonomy to explain individuality and dynamics in learning.
- The levels in the original taxonomy were prerequisites for each other (Ari, 2011,2013; Ayvaci & Türkdoğan, 2010; Tutkun, 2012).

The revision made to Bloom's Taxonomy is that the original unidimensional taxonomy was expanded into two dimensions including both noun (object) and verb (action) forms. The knowledge dimension consists of nouns and the cognitive process dimension consists of verbs (Anderson & Krathwohl, 2014; Yüksel, 2007). As a result of this

revision, the categories of the cognitive process dimension became more functional and traceable (Çepni et al., 2007).

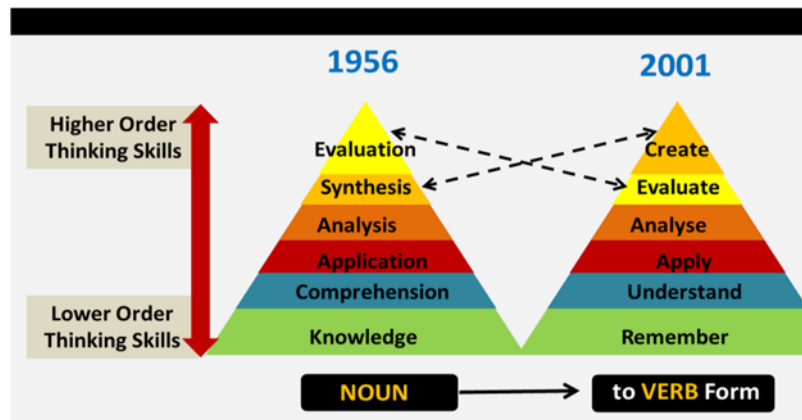


Figure 1. Comparison of the Original Bloom's Taxonomy and Revised Bloom's Taxonomy

(Güde, 2021)

Table 1. Revised Bloom's Taxonomy (Anderson et al., 2001)

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyse	5. Evaluate	6. Create
Factual Knowledge						
Conceptual Knowledge						
Procedural Knowledge						
Metacognitive Knowledge						

The knowledge dimension was incorporated into the Revised Bloom's Taxonomy. This dimension is divided into 4 categories: "factual", "conceptual", "procedural", and "metacognitive". The original number of categories in the cognitive process dimension was not changed; however, three categories were renamed and the position of the two categories was changed. The "knowledge" level in the original taxonomy was replaced by "remembering", the

“comprehension” level was replaced by “understanding”, and the “synthesis” level was replaced by “creating”. The creating process is preceded by the evaluating process. Thus, the criticism levelled at the original taxonomy was resolved (Krathwohl, 2002). The knowledge and cognitive process dimensions in the revised taxonomy was explained by Anderson et al. (2001) as follows:

A) The Knowledge Dimension

1. *Factual knowledge* covers the basic elements that students need to know to recognise a discipline or solve problems within a discipline. It has the following two sub-categories: *knowledge of terminology* and *knowledge of specific details and elements*. For example, knowing musical symbols or reliable sources of information relates to the category of factual knowledge.
2. *Conceptual knowledge* includes categories, classifications, and their complex and organised interrelationships. This category involves knowledge forms, conceptual knowledge schemas, and mental models. These forms, schemas, or models represent learners' knowledge of how a particular subject is organized and structured, how different pieces of information are systematically connected to each other, and how they relate to each other. For example, when a mental model is developed about why seasons occur, many ideas appear in learners' mind. Learners construct many elements in their mind, such as Earth, the sun, and Earth's rotation around the sun. This kind of conceptual knowledge is called “disciplinary knowledge”. It has three sub-categories: *knowledge of classifications and categories*, *knowledge of principles and generalizations*, and *knowledge of theory, models, and structures*.
3. *Procedural knowledge* is about how to do something. The knowledge of how to do may be simple or complex. This category has three sub-categories: *knowledge of subject-specific skills and algorithms*, *knowledge of subject-specific techniques and methods*, and *knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures*. For example, knowledge of research methods in social studies relates to the procedural knowledge category because it is a form of knowledge of subject-specific techniques and methods.
4. *Metacognitive knowledge* refers to knowledge and awareness of one's own cognition. This category has three sub-categories:

strategic knowledge, knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge, and self-knowledge. For example, knowledge of one's own knowledge and lack of knowledge relates to the metacognitive knowledge category because it is a form of self-knowledge.

B) The Cognitive Process Dimension

1. *Remembering* refers to the retrieval of knowledge from long-term memory. *Recognising* and *recalling* are the sub-categories. Recognising or recalling important days in U.S. history is an example of the remembering category.
2. *Understanding* involves making sense of educational messages, including verbal, written, and graphic communication. The sub-categories include *interpreting*, *exemplifying*, *classifying*, *summarising*, *inferring*, *comparing*, and *explaining*.
3. *Applying* refers to using existing knowledge in a particular situation. *Executing* and *implementing* are the sub-categories. An example of this category is determining in which cases Newton's second law is appropriate.
4. *Analysing* refers to dividing any subject or phenomenon into parts and determining how the parts relate to each other and the entire structure. The sub-categories include *differentiating*, *organizing*, and *attributing*. For example, determining an article writer's political views based on their perspective relates to the attributing sub-category.
5. *Evaluating* refers to judging according to certain criteria or rules. *Checking* and *critiquing* are the sub-categories. An example of evaluating is deciding which of the two methods is the best way to solve a particular problem.
6. *Creating* refers to creating a new model or structure by combining elements to create a coherent or functional whole. The sub-categories include *generating*, *planning*, and *producing*. For example, planning a research report on a particular historical topic or formulating hypotheses to explain an observed phenomenon is an example of creating.

The literature usually uses the Original Bloom's Taxonomy or Revised Bloom's Taxonomy to examine curricula (Aktan, 2020; Çiftçi,

2010; Filiz & Baysal, 2019; Gazel & Erol, 2012; Gezer et al., 2014; Gültekin & Burak, 2019; Özdemir et al., 2015; Yolcu, 2019), exam questions (Arseven et al., 2016; Çalışkan, 2011; Gökler et al., 2012; Karaer, 2019; Mercan, 2019; Şanlı & Pınar, 2017; Topçu, 2017; Uymaz & Çalışkan, 2019), and textbooks (Akçay et al., 2017; Candeğer, 2016; Durukan & Demir, 2017; Oran & Karalı, 2019; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Tüm, 2016; Ulum & Taşkaya, 2019). Gezer et al. (2014) revised and examined the learning outcomes in the 8th-grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum in accordance with the Revised Bloom's Taxonomy. The 12th-grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum was extensively revised and updated in 2018. Against this background, this research aimed to determine the level of the learning outcomes in the 12th-grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum according to the Revised Bloom's Taxonomy.

METHODS

This study used a qualitative research design and was carried out using document analysis. Document analysis involves examining written materials that comprise information about a phenomenon or situation under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Source of Data

The source of data of the research was the Secondary Education Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum published by the Ministry of National Education in 2018. Existing research on Bloom's Taxonomy and Revised Bloom's Taxonomy was used to determine the taxonomic levels and sub-levels of the learning outcomes.

Data Analysis

In this research, a coding rubric was prepared by the researcher to determine the noun and verb forms of the learning outcomes in order to evaluate and classify 33 learning outcomes in the 2018 Secondary Education Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum. Learning outcomes in a curriculum consist of sentences formed with noun phrases and verbal phrases. Learning outcomes in the verb (action) form relate to the cognitive process dimension and those in the noun (object) form relate to the knowledge dimension (Anderson et al., 2014). For the analysis of the data, the relevant sources were

examined in-depth to produce an accurate description. The data were checked in light of existing research to ensure the accurate placement of the data in the taxonomy table. This was done to minimise errors caused by the researcher when classifying. This was also done to avoid any adverse situation that may occur because the taxonomy lacks certain and clear rules and classification depends on the target statement and the apprehension of the classifier (Anderson et al., 2014). The knowledge and cognitive process dimensions of the learning outcomes were identified and their position in the Revised Bloom's Taxonomy was determined. The data were also analysed by two other researchers and the interrater agreement was computed the following formula proposed by Miles and Huberman (1994): $\text{Percentage of Agreement} = \frac{\text{Agreement}}{(\text{Agreement} + \text{Disagreement})} \times 100$. The interrater reliability was found to be 82% and the analysis was considered reliable. The data were analysed using descriptive statistics. The findings were presented in tables with frequency and percentage values. Descriptive analysis is aimed at interpreting and presenting results in a systematically interpreted manner (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Below are exemplified the analysis of some learning outcomes.

“1.4. Evaluate the consequences of World War II from the perspective of the Ottoman State and the Western States”. In this learning outcome, the part “the consequences of World War II from the perspective of the Ottoman State and the Western States” is the noun phrase. Because it is concerned with the categorisation and interrelationships of knowledge, it pertains to the conceptual knowledge category of the knowledge dimension in the Revised Bloom's Taxonomy. The verb “evaluates” in the learning outcome means making judgements; thus, it pertains to the evaluating level of the cognitive process dimension.

“2.7. Connect the personality traits and activities of the important figures who contributed to the Turkish National Struggle.” In this learning outcome, the part “the personality traits and activities of the important figures who contributed to the Turkish National Struggle” is the noun phrase. Because it requires knowledge of specific details and elements, it pertains to the factual knowledge category of the knowledge dimension. The verb “connect” implies analysing and attributing; thus, it pertains to the analysing level of the cognitive process dimension.

“4.3. Comprehend the political and economic developments in the world in the interwar period.” In this learning outcome, the part “the political and economic developments in the world in the interwar period” is the noun phrase. Because it requires the classification and categorical presentation of knowledge, it pertains to the conceptual knowledge category of the knowledge dimension. The verb “comprehend” refers to the ability to summarise what has been learned and to explain knowledge in long-term memory (Forehand, 2010). Thus, the verb of this learning outcome pertains to the understanding level of the cognitive process dimension.

FINDINGS

For the purpose of the study, 33 learning outcomes in the 2018 Secondary Education Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum were analysed in accordance with the knowledge and cognitive process dimensions of the Revised Bloom's Taxonomy. Table 2 shows the results of the analysis.

Table 2. *Distribution of the Learning Outcomes across the Categories of Revised Bloom's Taxonomy*

THE KNOWLEDGE DIMENSION		The Cognitive Process Dimension					
		Remember	Understand	Apply	Analyse	Evaluate	Create
		1.	2.	3.	4.	5.	6.
A.	Factual Knowledge		2.4,		2.3, 2.7, 3.8,		
B.	Conceptual Knowledge		2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1		1.1, 1.2, 1.3, 2.5, 5.2, 6.3, 7.3, 8.2	1.4, 2.6, 5.3	
C.	Procedural Knowledge						
D.	Metacognitive Knowledge						

As seen in Table 2, among 33 learning outcomes, four fell into the factual knowledge category and 29 fell into the conceptual knowledge category of the knowledge dimension. Looking at the distribution across the categories of the cognitive process dimension, 19 learning outcomes fell into the understanding level, 11 fell into the analysing level, and three fell into the evaluating level.

Table 3. *Frequency Distribution of the Learning Outcomes across the Categories of Revised Bloom's Taxonomy*

THE KNOWLEDGE DIMENSION	THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION											
	1. REMEMBER		2. UNDERSTAND		3. APPLY		4. ANALYSE		5. EVALUATE		6. CREATE	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
FACTUAL KNOWLEDGE	-	-	1	3.03	-	-	3	9.09	-	-	-	-
CONCEPTUAL KNOWLEDGE	-	-	18	54.54	-	-	8	24.24	3	9.09	-	-
PROCEDURAL KNOWLEDGE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
METACOGNITIVE KNOWLEDGE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	-	-	19	57.57	-	-	11	33.33	3	9.09	-	-

As seen in Table 3, among 33 learning outcomes, none fell into the remembering, applying, and creating levels of the cognitive process dimension and into the procedural and metacognitive knowledge categories of the knowledge dimension. Looking at the frequency distribution of the learning outcomes across the categories of the knowledge dimension, 12.12% were placed in the factual knowledge category and 87.87% were placed in the conceptual knowledge category. Looking at the frequency distribution across the categories of the cognitive process dimension, 57.57% were placed in the understanding level, 33.33% were placed in the analysing level, and 9.09% were placed in the evaluating level. Looking at the distribution of the learning outcomes across the intersections of the knowledge and cognitive process dimensions, among 33 learning outcomes, one (3.03%) was classified in the factual knowledge and understanding categories, 18 (54.54%) were classified in the conceptual knowledge and understanding categories, eight (24.24%) were classified in the conceptual knowledge and analysing categories, and three (9.09%) were classified in the conceptual knowledge and evaluating categories.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This research set out to analyse the learning outcomes in the 12th-grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum according to the Revised Bloom's Taxonomy. The analysis

results showed that among 33 learning outcomes, 29 fell into the conceptual knowledge category and four fell into the factual knowledge category of the knowledge dimension. Looking at the distribution of 33 learning outcomes across the levels of the cognitive process dimension, 19 fell into the understanding level, 11 fell into the analysing level, and 3 fell into the evaluating level. No learning outcome was classified in the procedural and metacognitive knowledge categories of the knowledge dimension and in the remembering, applying, and creating levels of the cognitive process dimension. The fact that the learning outcomes are mostly placed in the conceptual knowledge category suggests that the curriculum prioritises concept teaching. A relatively smaller number of the learning outcomes were placed in the factual knowledge category. A possible explanation of this result might be that factual knowledge is taught in lower grade levels because curricula are designed based on the spiral approach.

In accordance with the present results, in their analysis of the learning outcomes in the 8th-grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum according to the Revised Bloom's Taxonomy, Gezer et al. (2014) found that none of the learning outcomes was classified in the remembering, applying, and creating levels of the cognitive process dimension and in the procedural and metacognitive categories of the knowledge dimension, while 45.3% fell into the evaluating level, 33.3% fell into the understanding level, 21.3% fell into the analysing level, 8% fell into the factual knowledge category, and 92% fell into the conceptual knowledge category. The present results seem to be consistent with other research which found that the conceptual knowledge category was filled with 64% of the learning outcomes in the Primary Education Social Studies Curriculum (from 4th- to 7th-grades) (Özdemir et al., 2015), with 66% of the learning outcomes in the Primary Education Science Curriculum (from 4th- to 8th-grades) (Yaz, 2015), with 62% of the learning outcomes in the Chemistry Curriculum (Zorluoğlu et al., 2017), and with 68% of the learning outcomes in the 9th-grade Geography Curriculum (Sözcü, 2019). Likewise, Filiz and Baysal (2019) analysed the learning outcomes in the 4th- to 8th-grades Social Studies Curriculum and found that most of the learning outcomes were classified in the understanding (49.55%) and analysing (26.13%) levels of the cognitive process dimension and in the conceptual (57.66%) and factual (27.03%) knowledge categories. Similarly, İlhan and Gülersoy (2019) analysed

the learning outcomes in the 10th-grade Geography Curriculum and found that 71% of the learning outcomes were placed in the conceptual knowledge category and 20% were in the factual knowledge category, while 56% were placed in the understanding level, 26% were placed in the analysing level, and 18% were placed in the evaluating level. Looking at these results together, it can be said that the learning outcomes in the curricula are mainly classified in the conceptual and factual knowledge categories of the knowledge dimension and in the understanding and analysing levels of the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy.

References

- Akçay, B., Akçay, H. & Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 521-549.
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36.
- Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U. S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. & Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290
- Arı A. ve Gökler Z. S. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve sbs sorularının yeni bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Arseven, A., Şimşek, U. & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi 'ne göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
- Ayvacı H. Ş. ve Türkdoğan A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baştürk, S.(Ed.) (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.

- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bümen N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, *Eğitim ve Bilim 2006*, 31(142) 3-14.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 391-405.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. & Gündoğdu, G. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5.sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 185-200.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, A. ve Aydın-Parım, G. (2014). YGS 2013 Matematik soruları ile ortaöğretim 9. sınıf matematik sınav sorularının Bloom Taksonomisine ve öğretim programına göre karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (4-Özel Sayı), 18-37.
- Durukan, E. & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Filiz, S. B. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*, 41(4), 47-56.
- Gazel, A. A. & Erol, H. (2012). İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Gezer, M., Şahin, İ., Sünkür, M. Ö. & Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla

- karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Gökler, Z. S., Aypay, A. & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları sbs soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 114-133.
- Güde, C. Y. (2021) *An evaluation of secondary school preparatory cclass English program from the perspective of Bloom's revised taxonomy*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, M. & Burak, D. (2019). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140.
- İlhan, A. & Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised Bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.
- Karaer, H. (2019). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru analizi (kpss/öabt-analitik kimyayla ilişkili sorular). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2583-2596.
- Koç, H., Sönmez, Ö. F. & Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki Coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-75.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: and overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- MEB. (2018). Ortaöğretim (Onikinci Sınıf) İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346> adresinden 15.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Mercan, S. I. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre soru sorma becerilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 291-301.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Oran, M. & Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı değerlendirme sorularının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88 - 104.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders Kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. baskı). Ankara: Anı.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019). 9. Sınıf Coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 1-15.
- Şanlı, C. & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 321-335.
- Tutkun, Ö. F. ve Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önu ve sonu sorularının Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 731-748.
- Ulum, H. & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.
- Uymaz, M. & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 332-346.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yaz, Ö. V. (2015). *Fen bilgisi öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4.sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alan sınıflamasında (Taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 479-509.
- Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç. & Korkmaz, Z.S. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz örneği: 2017 taslak ortaöğretim Kimya dersi öğretim programı. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(2), 467-479.



**TEACHER VIEWS ON THE EFFECTS OF DISTANCE
EDUCATION PRACTICED IN THE PANDEMIC PERIOD ON
STUDENTS**

**PANDEMİ SÜRECİNDE UYGULANAN UZAKTAN
ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

*Dilan KAYA DURNA**

*Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU***

Abstract

Distance education, which is thought to become more widespread in the near future, has become important with the COVID-19 pandemic. Distance education has been used as an important method for the continuity of education and training in this process where it is not possible to continue face-to-face education. Due to the sudden transition to distance education, it has been a matter of curiosity how this process has been realized and what effects it has had (Karahan at al.,2020, p.1). This study was conducted to determine the effects of the distance education process put into practice during the pandemic process on students based on teachers' opinions. The sample consisted of 70 teachers who were working in different branches and different regions in Turkey in the academic year of 2020-2021. In the study, a questionnaire developed by the researchers was used as a data collection tool. As a result of the research, it was found that distance education had both positive and negative effects on students, students were affected negatively in terms of social and emotional development

* Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD
Doktora Öğrencisi Amasya / TÜRKİYE dilankaya21@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-7085-1052

** Doç. Dr, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü Amasya / TÜRKİYE mkostereli@hotmail.com, ORCID:
0000-0002-9213-9135

aspects, and screen addiction problems may be encountered because they cannot socialize. Again, it was concluded that distance education negatively affects disadvantaged students and may reduce their academic success, and parent involvement in the process has both positive and negative effects.

Keywords: Pandemic, COVID-19, Distance Education, Student, Teacher

Özet

Covid-19 pandemisi ile birlikte daha da önemli hale gelen uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime ara verilmesinin gerekli olduğu bu süreçte eğitim-öğretimin devamlılığı için önemli bir yöntem olarak kullanılmıştır. Uzaktan eğitime ani bir geçiş yapılması nedeniyle bu sürecin nasıl gerçekleştirildiği ve hangi etkileri yarattığı da merak konusu olmuştur (Karahana, Bozan ve Akçay, 2020, s.1). Bu araştırma, pandemi sürecinde uygulamaya koyulan uzaktan öğretim sürecinin öğretmen görüşlerine dayanarak, öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 70 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan öğretimin öğrenciler üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkilerinin olduğu, sosyal ve duygusal gelişim açısından öğrencilerin olumsuz etkilendikleri ve sosyalleşemedikleri için ekran bağımlılığı sorunuyla karşılaşılabilceği şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Yine uzaktan öğretimin dezavantajlı öğrencileri olumsuz etkilediği ve akademik olarak gerileyebilecekleri, sürece veli katılımının ise hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Covid-19, Uzaktan Öğretim, Öğrenci, Öğretmen

INTRODUCTION

Since COVID-19 was declared as a global pandemic by the World Health Organization on 11 March 2020, a period that may lead to significant effects on the entire fabric of the society in almost all countries in the world has started. In this process, in addition to social and physical distancing, countries have had to apply a lockdown strategy such as closing down schools and public locations to reduce

the rate of spread of the infection (Kucirkova at al.,2020). In terms of countries, this situation has deeply affected especially education, in addition to other sectors.

Closure of schools in the scope of COVID-19 pandemic precautions has led to the greatest interruption of education in history that affected approximately 1.6 billion students in all continents and more than 190 countries. The pandemic has had an almost universal effect on students and teachers in the entire world from formal education to non-formal education, from preschool education to higher education and from vocational technical education institutions to universities (Yıldız & Vural, 2020, p.556). In all cases and conditions, closure of schools brings about unprecedented difficulties for governments, students, parents and caretakers in terms of achieving the continuity of learning (Chang & Satako, 2020). For the purpose of mitigating the negative effects brought about by closure of schools especially for more vulnerable and disadvantaged students, UNESCO (2020) announced that they would support countries in their efforts of making the continuity of education easier through distance education and in the precautions they would take.

For all countries where the COVID-19 pandemic has been encountered, one of the priority goals has been to achieve the continuity of education without interruption. It is seen that, in this process, countries are trying to use their existing distance education capacities that consist of different technological infrastructures (Can, 2020, p.13). In almost all countries, teachers, school administrators, students and parents are encouraged to use live class applications and online education programs in addition to TV and other media tools to support communication (Chang & Satako, 2020).

The COVID-19 pandemic has had worldwide effects on education, and in relation to this, significant changes have taken place. With the effects of the pandemic, the need for open and distance learning has emerged, and the distance learning approach became prominent. The pandemic has led people to understand that education-instruction processes should continue without interruption, and it has revealed that more investment should be made in distance education, and importance should be paid to alternative approaches in addition to conventional approaches (Can, 2020, p.17).

Distance learning is a modern and effective form of learning that may be offered independently of location and time and has opportunities for individuals to be able to structure educational materials in the electronic environment in a suitable and flexible manner, update these materials, include different technologies in the learning process and use these 24/7 (Yamamoto & Altun, 2020, p.30).

Distance education reveals the efforts of the world's countries to be able to adapt to what is required by the era. Importance is paid to lifelong learning processes in developed countries. Considering this perspective, distance education is the best way that could be used for countries to be able to ensure the continuation of their learning activities. Countries are having difficulties in investing in distance education practices due to the insufficiency of financial and physical opportunities. The greatest advantage of distance education is that it can gather individuals and educators in different environments together (Kırık, 2014, p.75).

It is thought that distance education, or in newer terms, digital learning may turn into the main ground of education in the near future rather than being a second alternative or a support function for in-person learning processes. The experiences gained from early-stage digital learning practices that people have transitioned to quickly due to the pandemic and aimed to adapt will serve the worldwide development and prevalence of this method, and in the near future, digital learning will turn into a main learning process by increasing its functionality with the additional help of new technologies (Yamamoto & Altun, 2020, p.32).

Schools are facing a difficult choice. If they do not provide distance education, students will miss out on the curriculum that they need to learn; however, if they transfer education into distance education, many students experiencing inequality of opportunities will be further pushed out of education. The rift between students is not only limited to internet/device access. It is stated that the case that families are not on a level of digital literacy where they could help their children's distance education processes or that they are not able to fund enough time for their children also leads to inequality of opportunities (Anderson, 2020).

As many countries had not experienced an epidemic that would cause a social crisis and lockdown of schools, they have limited

knowledge on how to cope with difficulties originating from the existing situation, and in this context, from digital learning (Huber & Helm, p.238). In this sense, continuation of education-instruction through distance education in a pandemic process that is threatening all countries of the world as a global problem has brought some difficulties in education processes in Turkey, as in the case in other countries. National and international studies also reveal this situation (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin'in 2020; Bayburtlu,2020;Çoban,2020; Delcker ve Ifenthaler,2020; Eken, Tosun ve Tuzcu Eken'in 2020; Kruszeska, Nazaruk ve Szczek,2020).

Purpose of The Study

This study was conducted to determine the effects of distance education practiced in the COVID-19 pandemic process on students based on teachers' views.

Based on the objective of the study, answers were sought for the following questions:

1. How are the effects of the distance education process on students according to teachers?
2. How are the effects of the pandemic process on the social and emotional development of students according to teachers?
3. How are the effects of the distance education process on disadvantaged students and their education processes according to teachers?
4. What are the views of teachers on parent participation in the distance education process?

1. METHOD

This study was carried out with a phenomenological design as a qualitative research method. A phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2012, p.72). In phenomenological studies, what the participants feel about the experience they have, their thoughts on it, perceptions on it and how they create a state of consciousness in themselves by structuring these are investigated (Patton, 2002 cited in: Günbatar, 2019, p.294).

1.1. Sample

The sample of the study consisted of 70 branch teachers working in different regions of Turkey in the academic year of 2020-2021. The sample was determined by the method of convenience sampling, which is a purposive sampling technique. This sampling method provides the research with speed and practicality (Yıldırım & Şimşek, 2012, p.113).

Table 1: *Distribution of the Participants Based on Gender*

Gender	f	%
Female	54	77
Male	16	23
Total	70	100

To determine the effects of distance education that started to be practiced in the pandemic period on students, interviews were held with 70 branch teachers including 54 female and 16 male teachers (Table 1).

Table 2: *Distribution of the Participants Based on Age*

Age	f	%
21-30 Years	33	47
31-40 Years	22	31
41-50 Years	13	19
51 Years or older	2	3
Total	70	100

It is seen in Table 2 that 33 of the participants were 21-30 years old, 22 were 31-40 years old, 13 were 41-50 years old, and 2 were 51 years old or older.

Table 3: *Distribution of the Participants Based on Professional Seniority*

Professional Seniority	f	%
1-5 Year(s)	13	19
6-10 Years	30	43
11-15 Years	11	16
16-20 Years	9	13
20 Years or longer	7	10
Total	70	100

As seen in Table 3, there were 13 participants with a professional experience of 1 year to 5 years, 30 with an experience of 6-10 years, 11 with an experience of 11-15 years, 9 with an experience of 16-20 years and 7 with an experience of 20 years or longer.

Table 4: *Distribution of the Participants Based on Their Branches*

Branch	f	%
Form Teacher	29	41
Mathematics Teacher	7	10
Turkish Teacher	7	10
English Teacher	6	9
Social Studies Teacher	6	9
Science Teacher	4	6
Visual Arts Teacher	2	3
Technology and Design Teacher	2	3
Physical Education Teacher	1	1
Communication Technologies Teacher	1	1
Religious Culture and Morality Teacher	1	1
Literature Teacher	1	1
Philosophy Teacher	1	1
Special Education Form Teacher	1	1
Guidance Counselor	1	1

Table 4 demonstrates that, among the participants, 29 were form teachers, 7 were mathematics teachers, 7 were Turkish teachers, 6 were English teachers, 6 were social studies teachers, 4 were science teachers, 2 were visual arts teachers, 2 were technology and design teachers, and the rest were physical education, communication technologies, religious culture and morality, literature, philosophy and special education form teachers, 1 in each of these branches.

1.2. Data Collection Instrument and Process

The data of the study were collected by using the question form prepared by the researchers. The interview questions prepared by the researchers were given their final form after receiving the opinions of

two experts in the field. The data collection tool consisted of 4 questions. The participants consisting of form and branch teachers were asked to express their views on the effects of distance education practiced in the pandemic process on students in writing in the digital environment.

1.3. Data Analysis

The data of the study were analyzed by using the method of content analysis. In content analysis, the main purpose is to reach concepts and relationships that could explain the collected data. For this purpose, it is needed to first conceptualize the collected data, then organize these in a logical way based on the concepts that arise, and accordingly, determine themes that explain the data (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.227). The analyses were conducted using the NVivo 11 statistical program. The views collected from the participants were read in detail and divided into codes on the content of the responses of the participants to each question. The views that were expressed in a similar and meaningful way were gathered under common codes. The data obtained as a result of the analyses are presented in the form of descriptive statistic tables alongside the codes and frequencies of the codes. To support the results that were reached, direct quotes are taken from the responses of the participants, and the names of the participants are coded (as T1, T2, T3) while presenting these quotes. As a general rule, the similarity rate of a dataset coded by different coders is important (Fidan & Öztürk, 2015a cited in: Baltacı, 2017, p.8). This similarity that is named internal consistency in the model of Miles and Huberman and refers to the rate of consensus between the coders may be calculated by using the formula: Reliability coefficient = Agreement / (Agreement + Disagreement) x 100. According to inspection of the codes providing the internal consistency, it is desired to have at least an 80% agreement between the coders (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002 cited in: Baltacı, 2017, p.8). The coders calculated the reliability coefficient, and the agreement rate was found as 97% in this study.

2. Results

The views of the participants on the effects of the distance education process on students were divided into two categories as positive effects and negative effects, and the findings on this categorization are given in Tables 5 and 6.

Table 5: *Positive Effects Of The Distance Education Process On Students*

Positive Effects	f
They learned to take responsibility	10
Having communication with their teachers and friends positively affected students	6
They learned that education would continue in any condition	6
They were prevented from missing out on education	6
They learned to use technology in education	5
They understood the importance-value of school	2
Their self-expression skills improved	1

When the views of the participants were analyzed, it was understood that the participants thought the process had positive effects on students. The participants stated that students gained a consciousness of responsibility, connections between teachers and students through online classes affected them positively, they learned that education would continue in any condition, and they were prevented from missing out on education. The statements of the participants like “they learned to take responsibility”, “having communication with their teachers and friends affected students positively”, “they learned that education would continue in any condition” and “they were prevented from missing out on education” supported the findings. Examples of the views of the participants on the issue may be given as the statements by T12 as “*Students learned how to manage themselves. They learned to follow the class hours and join the class even from afar by knowing their responsibility*”, by T28 as “*I think it prevented them from missing the education-instruction process. I am of the opinion that it raised awareness on that there are alternative ways to reach the goal, and against a difficulty, alternative routes and methods may be found instead of giving up*” and by T43 as “*It this process, thanks to distance education, they have reached the instruction they had been deprived of for a long time. It should have felt good to hear their teacher’s voice and see them even if from afar. They may have overcome their longing for their friends even though a little bit.*”

Table 6: *Negative Effects Of The Distance Education Process On*

Negative Effects	f
Their academic success dropped-it was not productive-it did not provide a benefit	18
They could not focus, could not get motivated	16
Inequality of means and opportunities affected students negatively	13
They were exposed to screens too much	12
They did not want to accept-embrace distance education	7
The indifference of families affected students negatively	5
Class discipline could not be achieved	5
They could not show the necessary interest and care for the classes	5
They did not take the classes seriously	5
They got further from education and instruction	5
Physical disorders may occur	5
They could not embrace Eba TV	1
Mostly first-year students were affected negatively	1
They had to take too much responsibility	1
Negative effects will emerge in the long run	1

Students

When the views of the participants were analyzed, it was found that they thought the process also had negative effects. The participants with negative views stated that the academic success of students decreased, productivity and benefit could not be provided by the process, students could not get motivated or concentrate, students with inequality of means and opportunities were negatively affected, and students were exposed to too much screen time. The statements of the participants like “Their academic success dropped-it was not productive-it did not provide a benefit”, “they could not focus, could not get motivated”, “inequality of means and opportunities affected students negatively” and “they were exposed to screens too much” may be shown as sources of the findings. Examples of the views of the

participants on the issue may be given as the statements by T9 *“It is a practice that took much work and effort, but it did not become productive for students. They spend long times in front of the computer and phones, but they cannot listen to the classes enough”*, by T21 as *“They became dependent on tablets, phones, computers. They find it difficult to concentrate”*, by T41 as *“I observed that there was lack of motivation in students in comparison to in-person education. As it was not possible to have classes with students without a technological means, missing topics have accumulated”* and by T45 as *“I think, with the distance education process, students experienced a regression in the academic sense by getting further from the school environment.”*

Views on the effects of the pandemic process on the social and emotional development of students are presented in Table 7.

Table 7: *Effects Of The Pandemic Process On The Social And Emotional Development Of Students*

Effects on Social and Emotional Development of Students	f
They were negatively affected in the social and emotional sense	40
Screen-internet addiction occurred	21
Feelings of stress, anxiety, fear and loneliness became prominent	17
Communication problems occurred-will occur	10
With aggressive attitudes, domestic conflicts emerged	5
They reached an introverted mental state	4
Feelings of love, trust and solidarity were pushed back	4
It affected their emotional development positively	2
Children living in villages were not affected much	2
It may lead to the emergence of psychological problems	1
It did not have a contribution to their social and emotional development	1
It affected their creativity positively	1
I do not think it had any effect	1

When the views of the participants were analyzed, it was seen that they thought students were affected negatively in the social and emotional sense, internet and screen addiction occurred in students, feelings like stress, anxiety and fear were found in students due to the process, and communication-related problems could be seen in the long term. The statements of the participants like “they were negatively

affected in the social and emotional sense”, “screen-internet addiction occurred”, “feelings of stress, anxiety, fear and loneliness became prominent” and “communication problems occurred-will occur” may be shown as a reference to these findings. Examples of the views of the participants on the issue may be given as the statements by T12 as *“As they were unable to receive education in the school environment with their friends, their social and emotional development should also have been affected negatively”* and by T20, who emphasized that students started to spend more time in front of screens, as *“I think it had negative effects on the social and emotional development of students. Students who are supposed to socialize with their peers in parks, gardens and at school are stuck at home, and naturally, they have concentrated on tablets and computers.”*

Again, T23 who said, *“Feelings of fear, hopelessness and helplessness emerged in students against an unprecedented situation. They have been away from their friends, the school and all people they are used to. This gave rise to communication problems. Some showed introverted attitudes, while some showed angry and aggressive attitudes”* and T34 who said, *“The school is one of the best environments where the student can achieve their social development, but unfortunately, our students have been far from the school environment for a very long time. I observe introversion and high-level anxiety in the children”* expressed that students were negatively affected in the social and emotional sense in the distance education process. Finally, by saying *“I do not think the pandemic process had any effect on the social and emotional development of students,”* T37 expressed that they thought students were not affected at all, positively or negatively, by this process.

The views of the participants on the effects of the distance education process on disadvantaged students in terms of health status and living standards and their education processes are presented in Table 8.

Table 8: *Effects Of The Distance Education Process On Disadvantaged Students in terms of Health Status And Living Standards and Their Education Processes*

Effects on Disadvantaged Students and Their Education Processes	f
They were negatively affected	43
They were academically held back a lot	13
Inequality of opportunities also showed its effect here	10
It is an inadequate-unsuccessful process	10
There are students who do not-cannot participate at all	7
They could not get family support	5
No special effort was spent for them	5
It did not have a negative effect	4
Adaptation problems occurred-will occur	2
Anxiety status became prominent	1
They were affected negatively in the social and emotional sense	1

When the views of the participants were analyzed, it was observed that they believed disadvantaged students were negatively affected by the distance education process, they were academically held back, disadvantaged students were also affected by the existing inequality of opportunities, and the process that was carried out turned out to be inadequate and unsuccessful. The statements of the participants as “They were negatively affected”, “They were academically held back a lot”, “Inequality of opportunities also showed its effect here” and “It is an inadequate-unsuccessful process” may be shown as a source of these results. Examples of the views of the participants on the issue may be given as the statements by T20 as “*It is more difficult for disadvantaged students to participate in distance education in comparison to other students, and in this context, it may be argued that they are the most affected group from the pandemic process*”, by T28 as “*In the distance education process, disadvantaged students have been neglected. As an individual education-instruction opportunity specific to their situation was not provided, their development has been little to none*”, by T39 as “*This process had negative effects on all children. The highest share was born by special needs students. The school was the place where that clang to life. I think*

being separated from the school affected them negatively in all aspects” and by T70 as “Considering that children in the disadvantaged group are a student group that requires special attention in the in-person education process, I do not think distance education was much productive for them.”

The views of the participants on parent participation in the distance instruction process were examined under two categories as positive effects and negative effects, and the findings are presented in Tables 9 and 10.

Table 9: Positive Effects Of Parent Participation In Distance Instruction

Positive Effects	f
The support of parents contributed positively	23
Parent support is absolutely necessary	13
They got to know about our students	9
They provided the necessary infrastructure and devices	7
Parents understood the importance of the school and the teacher	6
They acted as a bridge between the teacher and the student	2
Parents were responsible people	2
Parents adapted to the process fast	1

When the views of the participants were examined, it was found that they thought parent participation in the distance instruction process had positive effects. The participants believed that parent support provided a positive contribution and was necessary, and parents also had the opportunity to know their students in this process where students received instruction at home. The statements by the participants as “The support of parents contributed positively”, “Parent support is absolutely necessary” and “They got to know about our students” supported these findings. Examples of the views of the participants on the issue may be given as the statements by T13 as *“Parents found the opportunity to closely know their children. They discovered their aspects that they had not known”*, by T55 as *“Parent participation definitely provided a positive contribution. Distance education has no success without parent support, especially in primary school”* and by T56 as *“Parent support in distance education was the greatest support for teachers. By parent participation, a bridge was*

formed between the student and the teacher. With the parent-teacher collaboration, the disadvantages of distance education were minimized.”

Table 10: *Negative Effects Of Parent Participation In Distance Instruction*

Negative Effects	f
Parents intervened too much during live classes	9
Parents put pressure on the teacher-student	9
They did not want to take responsibility	7
Parents did not support the process	7
The parent-student relationship was negatively affected	7
What needed to be done by students (homework, assignment, etc.) was done by parents	6
They affected the privacy of the classroom negatively	4
They were not aware of the situation	3
Parents being too anxious negatively affected the process	3
The parent-teacher relationship was negatively affected	3
Parents did not follow up on homework-classes	2

When the views of the participants were examined, it was determined that they thought parent participation in the distance instruction process also had negative effects. The participants stated that parents were too interventionist during the live classes, they put pressure on teachers and students, some parents did not want to take responsibility and were not involved in the process. The statements of the participants as “Parents intervened too much during live classes”, “Parents put pressure on the teacher-student” and “They did not want to take responsibility” may be given as sources of these findings. Examples of the views of the participants on the issue may be given as the statements by T5 as *“Sometimes, parents might take on the responsibility that needs to be taken on by the student. This is more harmful to the student than it is beneficial. Some of the negative behaviors of parents are behaviors like intervening with the student during the class. This may not only challenge the authority of the teacher but also prevent the student from learning productively”*, by T16 as *“As parents were involved in the process, they prevented*

students from taking responsibility, and parents were interested rather than students”, by T18 as “They might intervene with the children a lot during the class. ...and this becomes a process that weakens the student-teacher relationship” and T34 as “Many parents may put pressure on students and teachers as they think the curriculum will not be completed on time.”

4. DISCUSSION and CONCLUSION

In this study, where the effects of distance education practices applied in the COVID-19 pandemic process on students were investigated based on teachers’ views, it was observed that the teachers who participated in the study had views that this process had both positive and negative effects on students. Positive views included that students learned to take responsibility, the activities allowed them to communicate with their teachers and friends, and it was understood that education would continue under any condition. There were also negative views such as that the academic success of students dropped, the process was not productive, students found it difficult to get motivated and focus, and the effects of inequality of means and opportunities were felt excessively. In parallel with the results obtained in relation to the positive effects of the process on students, in the study by Bozkurt (2020), who examined the views of primary-secondary school students on distance education by metaphor analysis, according to the responses of the students, it was observed that themes as facilitation, sense of community, independence of time and space, accessibility and lifelong learning were formed. The results obtained on the negative effects of the process on students in this study were similar to those reported by Başaran et al., (2020). Accordingly, it was found that, in the pandemic process, students experienced problems in their effective participation in classes due to technical difficulties, inequality of opportunities and financial difficulties, and they were negatively affected. Likewise, in the study by Bayburtlu (2020) conducted to investigate Turkish teaching in distance education, it was concluded that some students could not participate in classes due to their lack of access to an internet connection, a tablet or a computer, and the authors also thought that the process may lead to screen addiction in students. Eken et al., (2020) also reported that teachers thought a large gap is formed between children with insufficient opportunities and low economic levels and other children in relation to their education opportunities during the distance education process, students are not

able to plan their own learning, they experience problems in managing time, and they do not have the necessary motivation, whereas the study by Erol and Erol (2020) conducted to reveal the opinions of parents concluded that students used digital tools excessively, there was a reduction in academic success, and they were unable to sufficiently communicate with teachers. In addition to these studies, when teacher views on application of online learning in terms of early childhood education were examined, it was stated that children in this age group have a short attention span, they are not able to self-manage, their kinesthetic and tactile needs cannot be met, and computer and tablet screens will limit the motor skill and bodily development of children (Coban,2020). A study conducted in Germany revealed according to teachers' views that some students did not participate or did not want to participate in distance instruction practices, and thus, they experienced communication problems. The teachers also stated that lack of adequate internet access is a problem for the distance instruction process for socially disadvantaged students and some other students (Delcker & Ifenthaler, 2020). A study conducted on Polish teachers reported that distance education in the pandemic process negatively affected not only students who did not have information technology equipment at home but also those who had communication problems with their families and lack of motivation (Kruszeska at al., 2020).

In the results obtained in relation to the effects of the pandemic process on the social and emotional development of students, it was observed that, according to the teacher's views, students were negatively affected in the social and emotional sense, screen and internet addiction could develop, feelings of stress, anxiety, fear and loneliness became prominent, and communication problems could be experienced. In the study by Bozkurt (2020), who examined the views of primary-secondary school students on distance education, according to the students' responses, themes as feeling of loneliness, isolation, lack of communication and psychological distance were revealed. Sarı and Nayır (2020) argued that the psychological effect created by closure of schools on students is an important issue that needs to be focused on. Again, in similarity to the results of this study, Çiçek at al.,(2020) concluded that the aggression levels of students increased in the distance education process, they experienced negative emotions due to the pandemic, changes occurred in their social lives, and they

experienced negativities like insomnia, depression, intense stress, fear and easy irritability.

Regarding the effects of the distance instruction process on disadvantaged students and their education processes, it was found according to the views of the teachers who participated in this study that students were negatively affected, they were held back a lot academically, inequality of opportunities also showed its effects here, and it was an inadequate and unsuccessful process for disadvantaged students. In parallel with the results obtained in this study, Yıldız and Vural (2020) also stated that students requiring special education or those who had been receiving education at home before the pandemic were not able to sufficiently access education opportunities in the pandemic period. Again, in this process, it was concluded that there may be dropouts from the education system and reduction in the housing rates among student groups who may be considered disadvantaged. Mengi and Alpdoğan (2020) determined that students receiving special education experienced problems in the planning and implementation of their education, materials and assistive technologies could not be used in this process, difficulties were experienced in achieving motivation and controlling negative behaviors, students were separated from the school, and they were not able to sustain many skills they had learned in in-person education in this process. Moreover, Şenol and Yaşar (2020) concluded based on the statements of parents and teachers that, in the distance education process, the education processes of students receiving special education were affected negatively.

According to the views of the teachers who participated in this study, it was learned that parent participation in the distance instruction process had both positive and negative effects. While there were positive views that the support of parents provided a positive contribution, it was absolutely necessary, and this process helped them know about their students, there were also negative views that parents acted with too much interventionism during online classes, they put pressure on teachers and students, and they did not want to take responsibility. In parallel with these results, Sarı and Nayır (2020) concluded that families considered the education process to be limited to the school, they were not adequately informed about the learning processes of their children, and they did not support the process. Other

results were as that families did not include technological devices at home to protect their children from them, and problems were experienced due to lack of access to technological devices and an internet connection. Bayburtlu (2020) also found that some parents were very indifferent in this process, and they did not follow-up on students while they were on the computer. Kruszeska et al.,(2020) similarly determined failure to completely achieve parent support to be a problem.

5. RECOMMENDATIONS

Considering the findings obtained from the results of the study in general, the distance education process that was put into practice urgently due to the COVID-19 pandemic has been useful in terms of avoiding interruptions in education-instruction activities. However, one should also keep in mind the facts that there were infrastructure-related problems of students in the distance education process, some did not have adequate or any internet access, not all students could be completely reached, and disadvantaged students were highly negatively affected by this process. In addition to the EBA support points and EBA mobile support vehicles created by the Turkish Ministry of National Education in this context, the Ministry also distributed 500 thousand tablets to students in need in the academic year of 2020-2021 with the purpose of eliminating the negative issues experienced by students with insufficient financial capacities. Increasing such efforts will provide positive contributions to the process. Furthermore, in light of the other results of the study, it may be stated that it is needed to eliminate problems in the infrastructures required for distance instruction activities, take the necessary precautions for achieving the access of more students to the internet, facilitate active participation of disadvantaged students in the process and minimize negativities that are experienced by preparing special contents and resources for such students. Support education systems can be developed for disadvantaged students. Guidance services should be increased to support the social and emotional development of students. More activities that support social and emotional development should be included in schools. In addition to the fact that parents are an important stakeholder of the education process, the importance of the parent-teacher collaboration has become more prominent in this process. Regarding provision of the support expected of parents, it is needed to more clearly explain the distance instruction process to them and state

what is expected from them in this process. In addition to this, it should be ensured that parents are involved in the process in different ways.

It can be suggested that education politicians should consider the necessary measures in terms of both education programs and learning-teaching processes in a multidimensional manner regarding such global problems. In addition, if schools switch to face-to-face education, studies can be conducted to deal with the problems experienced by students in terms of academic, social and emotional development and behavior and their adaptation processes.

References

- Anderson, J. (2020). *Brave New World The coronavirus pandemic is reshaping education.* <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/> web adresinden 30 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E.(2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Can, E., (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chang, G.C. & Satako, Y.(2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures.* <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> , web adresinden 30 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Coban A.(2020) On pandemics, technology, and early childhood education: An opinion piece, *Childhood Education*, 96:6, 66-69, DOI: 10.1080/00094056.2020.1846393
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- Delcker, J & Ifenthaler D. (2020): Teachers’ perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19

- pandemic, *Technology, Pedagogy and Education*, DOI: 10.1080/1475939X.2020.1857826
- Eken, Ö., Tosun, N., & Eken, T. D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Erol, M., & Erol A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Giannini, S. & Lewis, G.S. (2020). *Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/web> adresinden 30 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Giovannella, C. 2020. Effect induced by the Covid-19 pandemic on students' perception about technologies and distance learning. In *"Pedagogical Approaches, Ludic and Co-Design Strategies & Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education*, Verlag Springer.
- Günbatar, S. A., (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Özmen, H., Karamustafaoğlu, O. (Ed.). *Fenomenolojik Araştırma (Olgubilim) Yöntemi* içinde (293-316 ss.). Ankara; Pegem Akademi.
- Huber, S. G., ve Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-34.
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 201-214.
- Keskin, M., & Kaya, Ö. D., (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73- 94.
- Kruszewska, A., Nazaruk, S. & Szewczyk, K (2020): Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19. Pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future, Education 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2020.1849346
- Kucirkova, N, Evertsen-Stanghelle, C., Studsrød, I., Jensen, I.B., Størksen, I.(2020). Lessons for child-computer interaction studies following the research challenges during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Child-Computer Interaction* 26 100203

- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Özmen, H. & Ekiz, D. (Ed.). (2013). *Eğitim bilimine giriş*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (Ed.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Elektronik Türk Araştırmaları* , 15 (4), 959-975.
- Şenol, F. B., & Yaşar, M. C. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, web adresinden 30 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yamamoto T. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Vural, R. A. (2020). *COVID-19 Pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu
- Yıldız, V. A. (2020). *Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri*. Near East University In Conference Proceeding Book , 19-27.



MİLLÎ ŞUURUN OLUŞMASINDA MİLLÎ BAYRAMLAR: 1934-1948 YILLARI ARASINDA SİVAS'TA CUMHURİYET BAYRAMI KUTLAMALARI

NATIONAL HOLIDAYS IN THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS: REPUBLIC DAY CELEBRATIONS IN SİVAS BETWEEN 1934-1948

*Osman Kubilay GÜL**
*Aslıhan GEZ ÇİNPOLAT***

Özet

Bayramlar toplumların ortak değerler etrafında bir araya gelmelerine vesile olan özel törenlerdir. Cumhuriyet, Türk milletinin yeni ve bağımsız bir devlet kurma yolunda gerçekleştirdiği anlamlı mücadelenin sonucu olarak ilan edilmiştir. Kuruluşundan iki yıl sonra ise 19 Nisan 1925 tarihinde millî bayram olarak kutlanmaya başlanmıştır. Başlangıçta belirli merkezlerde kutlanan Cumhuriyet Bayramları zamanla farklı şehirlerde de kutlanmıştır. Bayramın ilk yıllarında kutlamalar yeni rejimin meşruiyetini sağlamak ve halka benimsetmek amacıyla yoğun katılım ile gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyet'in onuncu yıl dönümü, kutlama kanunu çerçevesinde komisyonca hazırlanmış, tüm şehirlerde komiteler ve heyetler tarafından aynı plan çerçevesinde yürütülmeye gayret edilmiştir. Bu araştırmada Sivas ilindeki 1934-1948 yılları arasındaki Cumhuriyet Bayramı kutlamaları arşivler ve bazı yerel gazete haberleri ışığında incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgilere göre kutlamaların CHP Genel Sekreterliği'nin direktiflerine göre planlanıp yürütüldüğü, kutlama sonrası ise il sekreterliğinden raporlandığı görülmüştür. Buna göre Sivas ilinde kutlamalara katılımın yüksek olduğu bildirilmiştir. Kutlama faaliyetleri; şehir süslemeleri, şenlik fişeklerinin yakılması, tiyatro eserlerinin sahnelenmesi, spor faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, fener alaylarının düzenlenmesi, halkevi sergileri, halk kürsülerinin kurulması ve

* Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitim ABD Sivas / TÜRKİYE kubilaygul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9829-1819

** Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aslihanngesz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4425-3635

Cumhuriyet balolarının düzenlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bazı yıllarda kutlamaların üç gün için hazırlanıp sürdürülmesi ise dikkat çekicidir.

Anahtar kelimeler: millî şuur, millî bayram, Sivas, Cumhuriyet Bayramı

Abstract

Holidays are special ceremonies that enable societies to come together around common values. The Republic was declared as the result of the meaningful struggle of the Turkish nation to establish a new and independent state. Two years after its establishment, it started to be celebrated as a national holiday on April 19, 1925. Republic Days, which were initially celebrated in certain centers, were celebrated in different cities over time. In the first years of the feast, the celebrations were held with intense participation in order to ensure the legitimacy of the new regime and to adopt it to the public. The tenth anniversary of the Republic was prepared by the commission within the framework of the law of celebration, and efforts were made to carry out the same plan by committees and delegations in all cities. In this research, the Republic Day celebrations in Sivas between the years 1934-1948 were tried to be examined in the light of archives and some local newspaper news. According to the information obtained, it was seen that the celebrations were planned and carried out according to the directives of the CHP General Secretariat, and after the celebration, it was reported from the provincial secretariat. Accordingly, it has been reported that the participation in the celebrations in Sivas is high. Celebration activities; city decorations, lighting of festive firecrackers, staging of theater works, realization of sports activities, organization of lantern processions, exhibitions of public houses, establishment of public rostrums and organization of Republic balls. It is noteworthy that in some years the celebrations are prepared and maintained for three days.

Key words: national consciousness, national holiday, Sivas, Republic Day

Giriş

Millî şuur, toplumdaki her bir bireyin ulusal değerlere sahip çıkmasıdır. Millî şuura sahip fertler aidiyetlerinin dayanağı olan değerleri gelecek kuşaklara aktarma vazifesi görmüşlerdir (Karacaoğlu, 2019, s. 32). Millî şuurun oluşmasında; dil, edebiyat, estetik, ortak tarih gibi etmenlerin rolü vardır. Çünkü bireylerin gelenek ve görenekler, ortak duygular, fikirler, hatıralar etrafında toplanması yalnızca bunlarla mümkündür (Ağaoğlu, 1981, s. 97). Ortak tarihin bir yansıması olarak ortaya çıkan, toplumların millet haline gelme ve ulus devletlerini kurma sürecinde ortaya çıkan millî bayramların millî şuurun oluşmasında söz

sahibi olması kaçınılmazdır (Çakmak, 2010, s. 88). Çünkü millî bayramlar, milletlerin paydaş ülküler çevresinde kenetlenmesini, aidiyet bilinci oluşturmalarını, ortak inanış ve değerler geliştirmelerini ve iktidar yönetimlerce halkın rejim ile bütünleşmesini sağlamak amacıyla bir araç vazifesi görmüşlerdir (Uzun, 2010, s. 110; Şavklı ve Ertem, 2019, s. 202). Böylelikle bireylerin ulusal değerlere sahip çıkması sağlanabilir. Ayrıca yaşanan ortak tarihin hatırlatıcısı olan millî bayramlar her yıl kutlanarak gelecek nesillere aktarılabilir. Mustafa Kemal Atatürk bir konuşmasında “Millî şuurun ayakta kalabilmesi ve uyanık bulunması için dil ve tarih uğrunda çalışmaya mecburuz.” diyerek millî şuura verdiği önemi belirtmektedir (Cunbur, 1987, s. 5). Tarihin hatırlatıcısı konumunda olan bayram kutlamalarının millî şuura katkısı bir daha görülmektedir. Şahin, (2000, s. 159) millî bayramların toplumsal kaderin hayati dönemlerini içeren şifreleri olduğu için önemsenmesini ve millî hafızanın bu dönemlerde ortaya çıkıp varlığını devam ettireceğini belirtmektedir.

Millî bayram olgusunun ilk örneği Fransız Devriminin birinci yılında (14 Temmuz 1790) Paris’te, çok sayıda sivil ve askeri katılımı, Bastille Hapishanesi önünde gerçekleştirilen kutlamalar olarak kabul edilmektedir (Kertzer’den akt. Aslan, 2011, s. 1). Fransız İhtilali’nin etkilerinden korunmak isteyen Osmanlı Devleti’nde ise Osmanlılık ideali kurulmaya çalışılmıştır. Ancak gayrimüslimlere verilen haklar, devleti bir arada tutma konusunda yeterli olmamıştır (Demir, 2011, s. 344). Osmanlılık fikrinin temelleri II. Mahmut dönemine kadar uzanmaktadır. II. Mahmut tarafından Hariciye Nazırlığı görevine getirilen Mustafa Reşit Paşa oluşturduğu özel komisyon ile devleti ekonomik alanlarda geliştirecek ve çeşitli ırk ve dinden olan vatandaşlar arasında eşitlik ilkesinin uygulanmasını içeren layihalar hazırlayarak padişaha sunmuştur. Bu fikirler II. Mahmut tarafından benimsenmiş ancak padişah ilan etmeyi istediği Tanzimatı Hayriye’yi ilan edememiştir (Yücel ve Sevim, 1992, s. 227). II. Mahmut ve Tanzimat devirlerinde meydana gelen; modern merkezi devletin kurumsallaşması, ayrılıkçı fikirlere karşı yeni bir kimlik ihtiyacının doğması, gazeteci ve aydın kesimin kamuoyu oluşturmaları ve nihayetinde toplumsal hareketliliğin artması gibi gelişmeler Türk milliyetçiliğinin doğuşu için gerekli olan siyasi ve sosyokültürel şartları hazırlamıştır. Ancak söz konusu yenilikler o dönemde Osmanlılık olarak hayata geçirilmiştir (Çalen, 2017). Osmanlıcılığın savunulması ve imparatorluk birliğinin korunmasının amaçlanması sebebiyle

Osmanlı Devleti'nde Türkçülük düşüncesi daha geç ortaya çıkmıştır (Uçar, 2018, s. 106). Balkan Savaşları sonucunda gerçekleşen çözülme ile oluşan etnik hareketlilik içinde ise yalnızca Türkler hamisiz, sempatisiz ve örgütsüz kalmıştır. Dolayısı ile Osmanlılık fikri artık devam ettirilemez bir boyuta gelmiştir. Çünkü hiçbir etnik grup kendi ulusçu taleplerinden vazgeçmemiştir. Bunun tersine Meşrutiyet fikri ulusçu amaçlar doğrultusunda kullanılacak bir araç olarak görülmüştür (Yetim, 2008, s. 78).

Osmanlı Devleti'nde millî egemenlik ile bağlantılı ilk millî bayram kavramı da II. Meşrutiyet ile ortaya çıkmıştır (Doğaner, 2007, s. 119). 1908 yılında kabul edilen II. Meşrutiyet'in hemen ardından II. Abdülhamit'in 33 yıllık rejimi sona ermiş ve Kanun-u Esasi tekrar yürürlüğe konarak siyasal rejim meşruti monarşi olmuştur. Meşrutiyeti ilan edenler Kanun-u Esasi'nin yeniden yürürlüğe girmesi ve tüm Osmanlıların mecliste temsil edilmesi ile devletin çöküşünün engellenebileceğine inanmışlardır. Amaç, Osmanlı kimliği altında tüm unsurların "ittihat"ını gerçekleştirmek ve ülkeyi "terakki" ettirmektir. (Evirgen, 2019). 1889'da İttihat-i Osmani adıyla kurulan, daha sonra İttihat ve Terakki adını alan cemiyetin (Semiz, 2014) ana ideolojisi Türk ulusçuluğu olmuştur. Bununla birlikte İttihat ve Terakki, 1912'ye kadar hem Osmanlılık hem de Türkçülüğün yer aldığı bir söylem kullanmıştır. Bu süreçte Türkçü politikalar izlendiğinde dahi hâkim söylemin Osmanlılık olduğu belirtilmektedir (Hanioglu'dan aktaran Yetim, 2008, s. 78). Bu doğrultuda Türkçülük akımı etrafında toplanan İttihat ve Terakki Fırkası'nın önde gelenleri ile aydınlar milliyetçilik duygularını canlı tutacak bir kutlama fikri etrafında birleşmişlerdir. Nihayetinde, hürriyetin kazanılması olarak değerlendirilen II. Meşrutiyet'in ilanı olan 10 Temmuz günü "10 Temmuz tarihinin Eyyam-ı Resmiye-i Millîye'den addiyle her sene tarih-i mezkurde icrayı âyin edilmesi hakkında sadareten irsal kılınan kanun layihası" ile ilk millî bayram olması ve kutlanması belirlenmiştir (Dereli, 2012, s. 33; Şeneken, 2009, s. 3; Evirgen, 2019, s. 24).

10 Temmuz gününün bayram olarak seçilmesinin nedeni yeni rejimin meşruiyetini sağlamakla beraber bu ulusal bayramın bir Osmanlı kimliği oluşturmada araç vazifesi görmesi hedefidir. 10 Temmuz günü ile milletin üyeleri arasında Osmanlılık etrafında bir birlik duygusu yaratmak amaçlanmıştır. Böylelikle her sene 10 Temmuz'da gerçekleşecek kutlamalar doğrultusunda meşrutiyet'in ilanı ile bunda rol oynayan kimseler tekrar tekrar hatırlanacaktır. Aynı

şekilde Osmanlı halkı, Meşrutiyet ile hürriyetlerine kavuştuklarını, kanun önünde eşit vatandaşlar olduklarını ve bu rejimin devam ettirilmesiyle hak ve özgürlüklerinin de devam edeceğini hatırlayacaklardır. Öte yandan 10 Temmuz Hürriyet Bayramı, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin halkın gözünde meşrulaştırılmasını sağlayan önemli bir sembol olmuştur (Evirgen, 2019, s. 25). Bayram nedeniyle yapılan konuşmalar, gazete yazıları ve bizzat hürriyeti ilan edenlerce yazılan beyannamelerde İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Osmanlı tebaasını özgür ve eşit vatandaşlar haline getirdiğinden ve Meşrutiyetin ilanı ile devleti yok olmaktan kurtardığı üzerinde durulduğu görülmektedir. 10 Temmuz bayramının yıldönümünde İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Osmanlılara seslendiği beynamede 10 Temmuz günü, tüm Osmanlı unsurları için gerçek bir eşitlik temini için bir adım olarak değerlendirilmiş ve kıymetli bir bayram olduğundan tüm Osmanlılar tebrik edilmiştir (Yamak, 2008, s. 333-340). 1909 yılında başlayan 10 Temmuz Bayramı (Hürriyet Bayramı) kutlamaları Mondros Ateşkes Anlaşması sonrası 1919-1920 yıllarında ülkenin bir bölümü işgal altındayken yasaklanmıştır (Bolat, 2007, s. 29). Bu nedenle Osmanlı Devleti'nin son döneminde ortaya çıkan millî bayram kavramı işgalin etkisiyle önemini yitirmiştir. Daha sonra Hürriyet Bayramı millî mücadele döneminde ve Cumhuriyet devrinde de hürriyet ve bağımsızlık simgesi olması sebebiyle 1935 yılına kadar ülke genelinde bando, fener alayı ve eğlenceler ile kutlanmaya devam edilmiştir (Aydın, Aydın ve DüNDAR, 2016, s. 93; Çolak, 2006, s. 801).

Öte yandan Babıâli baskını ile iktidara gelen İttihat ve Terakki, girişimci burjuva sınıfını ortaya çıkarmak amacıyla millî iktisat ilkesini benimsemiştir. Bu ilke, II. Meşrutiyet ile gündeme gelen Türk milliyetçiliğinin iktisadi boyutuna verilen isimdir. Böylelikle ekonomide gayrimüslimlerin üstünlüğünü engelleyecek Türk burjuvazi sınıfını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir (Berber, 2011). Birinci Dünya Savaşı ile kapitülasyonların tek taraflı olarak kaldırılması, Osmanlı Devleti'nde ekonomiyi elinde tutan gayrimüslimlerin ikinci plana düşmesi gibi nedenler ticaret ekonominin Müslüman Türk kesime geçmesine ortam hazırlamıştır. İttihat ve Terakki'nin izlediği bu politikalar Kurtuluş Savaşı yılları ve Türkiye Cumhuriyeti döneminde de devam ettirilmiştir (Ersoy, 2018).

Millî Mücadele Döneminde Millî Şuur Oluşturma Çabaları

Cumhuriyetimizin kuruluşuna giden yolun başlangıcında Millî Mücadele dönemi yer almaktadır. Bu dönem Türk milletinin kendi benliğini bulmasında oldukça etkili olmuştur. Millî Mücadele döneminde gerçekleştirilen faaliyetlerde Türk milliyetçiliğinin izlerini görmek mümkündür. Nitekim “kayıtsız şartsız, bağımsız yeni bir Türk Devleti” kurmak hedeflenmiştir. Buna yönelik olarak Misak-ı Millî Beyannamesi önemli bir örnektir. Misak-ı Millî, Millî Ant, Peyman-ı Millî gibi isimlerle de anılan, Son Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nın kararı olarak “millî irade” biçiminde oluşturulan bu metin Kurtuluş Savaşı'nın esaslarını ve hedeflerini belirlemektedir. Bu beyanname; Türklerin, millî ve bağımsız yeni bir devlet oluşturmak amacıyla akdettikleri, birlikte yaşamak üzere anlaştıkları koşulları içeren sosyal bir sözleşmedir (Kaya, 1997, s. 175). Misak-ı Millî metninin, kabul edildiği 28 Ocak 1920 tarihinden daha önceleri Amasya Genelgesi, Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi ile belirginleşen prensipler olduğu ifade edilmektedir (Ergil'den aktaran Doğanay, 2001, s. 282).

Misak-ı Millî kararları, Osmanlı Devleti'nin ömrünü tamamladığı ve ortada bir avuç Türk'ün bulunduğu bir ata yurdunun kaldığı bir dönemde, Mustafa Kemal Paşa'nın Türk vatanını kurtarma hedefiyle doğmuştur. Bu maksatla ilk önce nerenin kurtarılacağı, Türk vatanının neresi olduğu tartışılmıştır. Bu hedefin belirlenip Türkler tarafından benimsenmesi ise Mustafa Kemal Paşa'nın millî inanca yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmalar ile sağlanmıştır. Söz konusu çalışmalar yukarıda da söz edildiği gibi Amasya Genelgesi, Erzurum ve Sivas Kongreleridir ki Amasya Genelgesi “milletin kendi kaderine egemen olması” ile önemli bir adım olmuştur. Erzurum Kongresi sırasında Mustafa Kemal Paşa millî bir yeminden yani Misak-ı Millî hazırlığından bahsetmiştir. Sivas Kongresi'nde alınan şu karar ise Misak-ı Millînin ilk metni sayılmaktadır: “30 Ekim 1918 günü imzalanan mütareke sırasındaki sınırlarımız vatanımızı çizer. Bu sınır içinde kalan vatan hiçbir biçimde ayrılmaz bir bütündür. Bu vatanda yaşayanlar birbirlerinin öz kardeşleridir” (Mumcu, 1985, s. 78). Misak-ı Millî ile;

1. 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesi'nin imzalandığı sırada Osmanlı Devleti'nin elinde bulunan yerlerin millî sınırlar içinde kalması,
2. Mütareke sınırlarının dışında kalan bölgelerdeki Osmanlı-İslam çoğunluğunun geleceğini kendisinin tayin etmesi,

3. İşgal edilen ve nüfusun çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu yerlerin Millî sınırlara dahil edilmesi,
4. İstanbul, Marmara Denizi ve Boğazlar üzerinde Türk hakimiyetinin sağlanması ve Boğazlardaki geçişlerin Türk Devleti'nin onaylayacağı şekilde düzenlenmesi,
5. Esaret altındaki soydaşlara azınlık haklarının temin edilmesi,
6. Devletin siyasi, adli, iktisadi alanlarda tam bağımsızlığa ulaşması, hedeflenmiştir.

Böylelikle Türk milletinin varlığını devam ettirebilmek amacıyla sahip olması gereken hayati şart gerçekleşmiş vatanın sınırları çizilmiştir. Türkler tam bağımsızlık bilincine erişmiş ve millet olarak sahip olmaları gerekenlerin farkına varmışlardır (Okan, 2007, s. 53). Diğer yandan Osmanlı Mebusan Meclisi'nin Misak-ı Milli'yi kabulünün ardından İtilaf Devletleri tarafından Ali Rıza Paşa Hükümeti'ne baskılar artmış ve hükümet istifa etmiştir. Misak-ı Milli kararlarının geri alınmaması ise İstanbul'un işgaliyle sonuçlanmıştır.

16 Mart 1920 tarihinde İstanbul'un işgali ve parlamentonun dağıtılması neticesinde Mustafa Kemal Paşa, o gün Anadolu'daki vali ve komutanları haberdar etmiş, Osmanlı Devleti'nin tarihe gömüldüğünü ve Ankara'da "selahiyet-i fevkaladeye haiz bir meclisin açılmasının şart olduğunu" söylemiştir (Türkmen, 2002, s. 361). Böylece olağanüstü yetkilerle donatılmış, "millî iradeye" dayanan ilk meclis sıfatıyla 23 Nisan 1920 tarihinde Büyük Millet Meclisi açılarak çalışmalarına başlamıştır. Meclisin tüm dünyaya karşı yayınladığı beyanname "egemenliğin kayıtsız şartsız Türk milletine ait olduğunu" ve "Büyük Millet Meclisi'nin üzerinde hiçbir makam bulunmadığını" ilan etmiştir (Kocatürk, 1999, s. 467). Mustafa Kemal'e göre Türk Milleti'ni bağımsızlığa ulaştıracak hükümet sistemi Osmanlı hükümet sistemi gibi olmamalıydı. Mustafa Kemal, halkın özgür iradesini yansıtan meclisin yasama ve yürütme yetkilerini de barındırması gerektiğini savunuyordu (Aslan, 2001, s. 31). Böylelikle henüz ismi konmasa da Cumhuriyete yönelik bir girişimin varlığı hissedilmiştir.

Bu dönemde, millî bayram kavramına verilen önem de farklılaşmıştır. Millî mücadele ile geçen kuruluş sürecinde bağımsızlık, millî egemenlik, çağdaşlık, millet ve devlet sevgisi kavramları ortaya çıkmıştır. Millî bayramlar özünde tüm bu kavramları barındırmaktadır. Verilen kurtuluş mücadelesi ve rejim değişikliğin dış dünyaya duyurulması TBMM'yi bir sembol haline getirmiştir. Bu doğrultuda

siyasal iktidarın konumunu meşrulaştırmaya hizmet edecek törenlerin kutlanmasında ilk sırada meclisin açıldığı gün olan 23 Nisan 1920 günü gelmektedir (Çelepi, 2020). Cumhuriyet rejiminin millî mücadele döneminde ilk millî bayramı “23 Nisan’ın millî bayram addine dair kanun” ile 23 Nisan Bayramı olmuştur. Kanunda şu hüküm yer almaktadır: *“Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin ilk yevmi küşadı olan 23 Nisan millîyededir, Tarihi kabulünden muteber olan işbu kanunun icrasına Büyük Millet Meclisi memurdur”* (TBMM Zabıt Ceridesi; 23 Nisan 1337, Devre 1, Cilt 10, İçtima 2, s. 74). 1921 tarihinde 23 Nisan’ın “Hakimiyet-i Millîye Bayramı” adıyla millî bayram olması kararlaştırılmıştır. TBMM’nin kurulmasının bayram olarak kutlanması millî irade ve yeni rejime geçerlik kazandırmasının yanı sıra gelecek nesiller için toplumsal anımsamaya hizmet etme, toplumsal dayanışma ile düzeni sağlama ve sürdürme, bireyde millî karakteri güçlendirme, halkın eğitilmesinde rol oynama gibi işlevleri de bulunmaktadır. Ayrıca “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” tam ismindeki çocuk kelimesi politik olarak eklenmiş ve idealleştirilmiş bir “Türk Çocuğu” tipi oluşturulmak istenmiştir. Bu yolla çocukların Cumhuriyet’in kazanımlarını edinmeleri hedeflenmiştir (Bolat, 2012; Çelepi, 2020).

Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılması, “egemenliğin kayıtsız şartsız Türk milletine ait olması” hükmünün bir sonucu olarak Cumhuriyet’in ilanı ve takiben bayram ilan edilme süreci başlamıştır. Millî bayram ilan etme sürecinde ikinci deneme Cumhuriyet’in ilanı ile gerçekleşmiştir. Cumhuriyet, 29 Ekim 1923’te ülkede 101 pare top atışı yapılarak duyurulmuştur. Henüz bayram ilan edilmeden önceki sene olan 1924 yılında devlet tarafından kararname yayınlanarak kutlama organizesi yapılmıştır. (Doğaner, 2007, s. 120). Cumhuriyetin kuruluşundan yaklaşık iki yıl sonra 19 Nisan 1925 tarihli Meclis oturumunda cumhuriyetin ilanının kutlanması fikri paylaşılmıştır. Başvekil Ali Fethi Bey tarafından verilen kanun layihasında, milletlerin kendileri için tek bir günü millî bayram kabul ettikleri ve o günü yurt içinde ve yabancı elçiliklerinde kutladıklarını belirtmiştir. Bu günlere örnek olarak Fransa’da 14 Temmuz’un ve Amerika’da da 4 Temmuz’un kutlandığını dile getirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde ise cumhuriyetin ilan edildiği 29 Ekim’in cumhuriyetin ilanının tamamlamış bir süreci ortaya koyduğu için bayram olarak kutlanması gerektiğini ileri sürmüştür. (TBMM Zabıt Ceridesi; 19 Nisan 1341 (1925), 106. İçtima, 1. Celse, c. 18, 1976, s. 164-167). TBMM, 29 Ekim gününün özel bir merasimle kutlanacağına dair kararname

yayınlanmıştır. Kararname, “Cumhuriyetin ilanına müsadif 29 teşrinievvel gününün millî bayram addi hakkında kanun” olarak yer almıştır:

“Birinci Madde — Türkiye dahil ve haricinde Devlet namına yapılacak millî bayram merasimi Cumhuriyetin ilân edildiği 29 teşrinievvel günü icra edilir.

İkinci Madde — İşbu millî bayram merasiminin tarzı icrasıyla sair bayramlarda icra olunacak merasimin tarzı İcra Vekilleri Heyetince tâyin olunur.

Üçüncü Madde — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir.

Dördüncü Madde — Bu kanunun icrasına İcra Vekilleri Heyeti memurdur” (TBMM Zabıt Ceridesi; 19 Nisan 1341 (1925), Devre 2, Cilt 18, İctima 2, s. 164)

Cumhuriyetin bayram ilan edilmesine yönelik dört maddelik kanun teklifi aynı gün kabul edilerek, 29 Ekim 1925 yılından itibaren kutlanması kararlaştırılmıştır (Öztürk, 2015, s. 586).

İlk Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında savaş yıllarından sonra millî mücadele ile kurulan genç Türk devletinin bağımsızlığı ve milletin istiklalinin sağlandığına dikkat çekilerek, kutlamalar genelde yeni rejimi halka anlatmak ve benimsetmek, rejim meşruiyetini sağlama almak gibi temel hedefler olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında kutlamalarda halkın katılımının en üst düzeye çıkarılması ile birlikte halkçılığın ön plana gösterilmesi amaçlanmış ve titiz programlarla kutlamalar yürütülmüştür (Bolat, 200, s. 366). Başlangıçta bazı belirli merkezlerde kutlanan Cumhuriyet Bayramı ilerleyen yıllarda Sivas, Diyarbakır, Mersin, İnegöl, İnebolu, Konya, Mardin gibi şehirlerde de aynı coşkuyla kutlanmaya başlamıştır (Hakimiyet-i Millîye, 1928) Cumhuriyetin onuncu yılından itibaren kutlamalara verilen önem artmıştır. Kutlamaların süresi üç güne çıkartılarak etkinlik türleri çeşitlendirilmiştir (Haykır ve Çevik, 2014, s. 358). Resmigeçitler, fener alayları, cumhuriyet baloları, konferanslar, eğlencelerle cumhuriyet ile halk bütünleştirilmiştir. Dikkat çekici bir husus ise Onuncu yıl dönümü kutlamalarını Hükümetin üstelenmemesidir. Bunun yanı sıra kutlamaların organize bir şekilde yürütülmesi amacıyla “Cumhuriyet İlanının Onuncu Yıldönümünü Kutlulama¹ Kanunu” 11 Haziran 1933 tarihinde TBMM’de kabul edilmiştir. Başvekâlete bağlı kutlama

¹ Dilde sadeleşme çalışmaları nedeniyle ifade “kutlulama” olarak yazılmıştır.

komisyonları kurulmuş bu kutlamaların ülke çapında uyumlu ve düzen içerisinde gerçekleştirilmesi amacıyla şehirlerde de komiteler ve heyetler kurulmuştur. (Çanak, 2013, s. 4-5). Hemen hemen her şehirde aynı kutlama programı çerçevesinde etkinlikler planlanıp yürütülmüştür. Bir diğer dikkat çeken nokta şehirlerin belirli yerlerine halk kürsülerinin kurulması olmuştur. Bu kürsülerde 18 yaşını tamamlamış, cumhuriyete bağlı her birey söz sahibi olabilmekteydi. Bu yolla bireylere, cumhuriyete ve onun getirdiği yeniliklere karşı duygu ve düşüncelerini dile getirmesine imkân tanınmıştır (Bolat, 2011, s. 154). Vatandaşların kendilerini ifade edebileceği bir ortamın oluşturulması Cumhuriyet'in getirdiği bir yenilik olmasının yanı sıra vatandaşa verilen önemi ortaya koymaktadır. Böylece Cumhuriyet'e bağlı vatandaşların yetiştirilmesi teşvik edilmiştir.

Bu çalışmada Sivas ilinde 1934-1948 yılları arasındaki Cumhuriyet Bayramı kutlamaları incelenmiştir. Bu yıl aralığının seçilmesinde cumhuriyetin onuncu yılından sonra kutlamalara daha çok önemin verilmesi ile millî şuur oluşturulma çabasının artmış olabileceği etkili olmuştur. Arşiv belgelerinden ulaşılan raporlarda kutlama hazırlıklarının onuncu yıl kutlamaları gibi planlanıp gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca Akdeniz'de İkinci Dünya Savaşı habercisi olan İtalya'nın yayılmacı politikası da ülkemizde dikkatle takip edilmiştir. Böyle bir ortamda halkın millî birliğe olan ihtiyacının artması da bu yılların seçilmesi açısından önemli bir unsurdur.

1934-1948 YILLARI ARASINDA SİVAS'TA CUMHURİYET BAYRAMI KUTLAMALARI

1934-1948 yılları arasında Sivas ilindeki Cumhuriyet Bayramı kutlamaları Devlet Arşivleri Başkanlığı'ndan ulaşılan 13 resmî belge ve yerel gazete haberleri doğrultusunda incelenmiştir. Arşiv belgelerinde bayram kutlamalarının CHP Genel Sekreterliğinin direktiflerine göre planlanıp yürütüldüğü görülmektedir. Kutlamalar sonrası ise Sivas CHP İl Yönetim Kurulundan CHP Genel Sekreterliğine raporlar gönderilmiştir. Bu raporlar ışığında Sivas'taki Cumhuriyet Bayramı kutlamaları incelenmiştir.

Cumhuriyet Bayramı kutlamaları tüm ülkede coşku ve sevinçle kutlanan bir bayram olarak süregelmiştir. Sivas da kutlama törenlerinin canlı bir şekilde yaşandığı şehirlerden biri olmuştur. 1934 yılı Cumhuriyet Bayramı kutlamaları sonrası Sivas'tan CHP Genel Sekreterliği'ne bir rapor gönderilmiştir. Söz konusu raporda merkez ve

ilçelerde bayramın verilen kutlama talimatnamesine uygun olarak coşku ile kutlandığı hatta ilçelere bağlı pek çok uzak köyün de kutlamalar için ilçe merkezlerine akın ettiği bilgisine ulaşılmıştır (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 19). CHP Genel Sekreterliğine il merkezinden rapor gönderilmesi kutlamalara verilen önemi açıkça ortaya koymaktadır.

Cumhuriyetin on üçüncü yıldönümü olan 1936 yılında kutlamalar büyük hazırlıklarla başlamıştır. Dönemin valisi Nazmi Toker önderliğinde tertip, müsamere, konferans, hitabe, tezyin,² intizam ve inzibat, hesap ve masraf gibi işleri organize etmek için bir heyet kurulmuştur. Bu heyet şehirdeki yetkin kişilerden oluşturulmuştur. Belediye ve Halkevinde yapılan toplantılarla yapılacak işler görüşülüp karara bağlanmıştır (Sivas gazetesi, 17 İlkteşrin 1936, s. 1).

1938 yılı kutlamalarına ilişkin, il yönetim kurulu tarafından parti genel sekreterliğine Cumhuriyetin 15.yıl dönümünü kutlamak üzere bir komisyonun oluşturulduğu ve faaliyete geçirildiği bildirilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 16). Cumhuriyet'in 15.yıl dönümü için 6455 lira bütçe tahsis edildiği, Cumhuriyet'in 10. yılında bu bütçenin 2500 lira olduğu yine parti genel sekreterliğine rapor edilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 18). Ancak daha sonra bu bütçenin 5000 liraya indirildiği Vali ve CHP Başkanı tarafından CHP Genel sekreterliğine iletilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 17). Bayramın anlam ve önemine uygun olarak Parti Yönetim Kurulu, Cumhuriyet Hükümetinin geçen on beş yıl içinde neler yaptığını ve meydana getirdiği büyük eserleri halka renkli ve anlamlı bir şekilde göstermeyi vazife bilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 15). Cumhuriyet Bayramı'nın 15.yıl dönümü kutlamaları yine Vali Nazmi Toker'in rehberliğinde bir program çerçevesinde belirlenmiştir. Bu programa göre kutlamalar 29.10.1938 cumartesi günü saat 09.00'da Hükümet Konağında kutlama için ayrılan salonda başlayacaktır. Resmi kurumlardan sırasıyla katılımcılar kabul edilecek ve daha sonra Cumhuriyet alanında yer alacaklardır. Cumhuriyet alanındaki tören saat 10.00'da başlayacaktır. Kabul sırası ise şöyledir:

“Vilayet merkezinde bulunan saylavlar (milletvekilleri), M.M. Tüm Komutan ve maiyeti, muntika ve Vilayet Jandarma komutanları ve subayları, Vekaletler müfettişleri, Hakimler, Adliye memurları, Defterdar, maliye müdürleri, tapu müdürü, İdare heyeti azaları, Mektupçu,

² Süsleme

Emniyet, Muhasebe hususiye, Nüfus müdürleri ve öğretmenleri, Nafia (Bayındırlık) Müdürü ve İstasyon Şefliği, PTT Müdürü, Ziraat, Orman, Baytar, Aygır deposu Müdürleri ve Fen heyetler, Silo Müdürlüğü, Sıhhat ve içtimai muavenet Müdürü, İskan Müdürü, Numune Hastanesi, Emrazi zühreviye ve Kuduz tedvi Baş Tabip ve Tabipleri, İnhisarlar Baş Müdürü, Evkaf Müdürü, Müftü, Vilayet Umumi meclisi ve Encümeni Üyeleri, CHP İl yönetim kurulu, Halkevi Başkanı ve Yönetim Kurulu, Banklar Direktörleri, Ticaret, Ziraat odaları idare heyetleri, Kızılay, Çocuk esirgeme, Türk Hava kurumu idare heyetleri, Baro heyeti, Noterler, Matbuat Mümessilleri, Türk Spor Kurumu yönetim kurulu, Ulusal ve Ekonomik diğer kurulların Başkan ve İdare heyetleri, Esnaf Cemiyetleri, İdare heyetler” (Sivas gazetesi, Yıl: 60, 28 Birinci Teşrin 1938, s. 5).

1939 yılı bayram şenlikleri diğerlerinden farklı olarak 28 Ekim günü saat 13.00’den 30 Ekim saat 24.00’e kadar devam etmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 10). Bayram töreni, Ankara’dan gelen kutlama talimatının verdiği direktiflere göre düzenlenmiştir. Bu yılki genel kanaat kutlama töreninin öncekilere nazaran daha canlı ve daha neşeli olduğu şeklindedir. İlk olarak 09.10.1939 tarihinde kutlama komitesi kurularak toplantılar yapılmıştır. Bu komitelerin nahiye ve köylerde de toplandığı bildirilmiştir. Komite, kutlama töreninin Cumhuriyet meydanında yapılmasını kararlaştırdıktan sonra oluşturduğu “Süsleme” kurulu aracılığıyla: meydanın krokisini yaptırmış ve duruş düzenini tespit ederek broşürlerle 20 Ekim tarihinde kurumlara ve halka ulaştırmıştır. Bu plana göre sokaklar ve meydanlar bayrak, meşe ve çam dalları, kırmızı ve beyaz kurdele, vecizeler, taklarla süslenmiş, gece de ışıklandırılmıştır. Özellikle Cumhuriyet Meydanı herkesin dikkatini çekecek ölçüde süslenmiş ve ilgili talimatlara uygun şekilde hazırlanmıştır. Yine meydanlara ve sokaklara asılan vecizeler de daha önce gönderilmiş olan matbu liste ve harf örneklerine uygun şekilde seçilmiştir. Yazıdan anlaşıldığına göre Ankara’dan gelen talimat, meydana platform yapılması yönündedir. Fakat Sivas Cumhuriyet Meydanı’nın platform kurmaya müsait olmadığı valilik tarafından genel merkeze bildirilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 8).

Bayram münasebetiyle Çocuk Esirgeme Kurulu tarafından 240 çocuğa kıyafet ve ayakkabı yaptırılmıştır. Şehrin belli noktalarına ilk etapta görülebilecek şekilde ve boyutta “16” rakamı asılmış, taklar

yaptırılmış ve taglar geceleri ampullerle ışıklandırılmıştır. Ayrıca minareler de ışıklarla ve bayraklarla donatılmıştır. Şehrin birçok yerinde ve nahiye merkezlerinde şenlik fişekleri yakılmıştır.

Hükümet konağında Devlet namına yapılan Kabul Töreni'nden sonra meydana kutlama töreni gerçekleşmiştir. Geçit resmi, talimatlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Geçitten sonra Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Millî Şef İsmet İnönü'nün söylevleri halk kürsülerinde verilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 9). İsmet İnönü'nün tüm millete hitabeti ise şöyledir:

“Büyük Türk milletine, bu sene millî bayramı dünyanın fevkalade hadiseler içinde bulunduğu bir zamanda idrak ediyoruz. Bütün milletlerin varlık içinde yaşadıkları bu seneyi milletimiz kendine güvenir, millet hayatında nifakız beraberliği ve vatan müdafaası için kimsede şüphe bırakmayan çetinliği ve hazırlığı ile muvaffakiyetli bir imtihan suretinde geçirdi. Aziz milletim, gelecek senesinin bu sarsılmaz vasıflarına, insaniyet aleminin, daha ziyade dikkat edeceğine emin ol: Türk milletini, onun kahraman ve şanlı ordusunu vatan istikbalinin kıymetli müjdesi olan genç evlatlarımızı muhabbetle selamlarım. Aziz vatandaşlarım, on altıncı Cumhuriyet Bayramı hepinize kutlu olsun” (Sivas gazetesi, Yıl: 61, 31 Ekim 1939, s. 1).

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü yukarıdaki konuşmasında Dünya'daki gelişmeleri yorumlayarak Türkiye'nin mevcut durumunu ortaya koymuştur. Bunun yanında halkı millî birlik ve beraberliğe davet edici bir şekilde konuşmasını nihayetlendirmiştir.

Öte yandan Halkevinin gösteri kolu ile Faruk Nafiz'in “Ateş” isimli tiyatro eseri gösterilmiş “Ar” komitesi (güzel sanatlar kolu) tarafından da millî havalar söylenmiştir. Yıldızdağı ve Demirspor takımları arasında bir futbol maçı yapılmıştır. Bayram şenliklerini artırmak için Cumhuriyet meydanında mızık ve hususi çalgılardan, diğer mahallelerde ise davul ve zurnalardan yararlanılmıştır. Cumhuriyet'in 16. Yıl dönümü şerefine 29.10.1939 pazar günü akşamı kurul tarafından askeri mahfel salonunda verilen 500 kişilik balo oldukça neşeli bir halde sabaha kadar devam etmiştir. Kutlamaların kaza merkezleri ve köylerde de coşkuyla kutlandığı sonucuna varılmıştır (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 9, Sivas gazetesi, Yıl: 61, 31 Ekim 1939, s. 2).

1940 yılındaki kutlamalar da önceki yıllara benzer bir prosedür ile geçmiştir. Bu dönemde önceki kutlamalardan farklı olarak gençlik ve spor etkinliklerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Sivas Gazetesi'nin "Cumhuriyet Bayramı'nda Zengin Bir Spor Faaliyeti" başlıklı haberinde Sivas beden eğitimi spor bölgesinin Cumhuriyet Bayramı kutlamaları için bir program hazırladığı, programda; ortaokul el topu maçı, bisiklet sokak koşusu, Gençlikspor- Demirspor futbol maçı gibi etkinliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır (Sivas gazetesi, Yıl: 63, 29 İlkteşrin 1940, s. 1).

1941 yılı Sivas'ta Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, Vilayet Kutlama Komisyonu'nun raporuna göre 28.10.1941 Salı günü saat 13.00'da başlayıp 3 gün boyunca devam etmiştir. Bu tarihten önce meydanlar, sokaklar, tüm resmi ve özel daireler, okullar, evler bayrak, yazı, tablo, resim ve taklarla süslenmiş durumdadır. 28.10.1941 Salı gününün programı; Cumhuriyet meydanı ve Belediyenin kararlaştırdığı yerlerde halk eğlencelerinin olması, saat 14.00'te Halkevi önündeki Atatürk büstüne çelenk koyma merasimi ve saat 15.00'te kayak evinin açılış töreninin yapılması şeklindedir. Bayram gününün kutlama töreni ise vali, tüm komutanı ve parti başkanının daha önceden krokide gösterilen tören duruşundaki grupların önünden geçmesi ve askeri bandonun İstiklal marşını çalması ile sürmüştür. Geçit resmi ise aşağıda verilen sıra çerçevesinde yapılmıştır:

"Ordu (en büyük komutanın sıralayacağı üzere), istiklal ve inkılap için canlarını ve uzuvlarını vermiş olan kahramanlarımızı temsil etmek üzere her rütbeden subay, erat, mahul³ gaziler, ihtiyar gaziler, şehit anaları bayraklarla geçeceklerdir, üniformalı yedek subaylar, polis ve jandarma kotaları, izciler, okullar (en büyük maarif amirinin sıralayacağı üzere), sporlar, ulusal cemiyetler (Kızılay, Çocuk esirgeme, Türk hava kurumları), köylüler yaya ve atlı, yayalar önde olacaktır, şehirli iş bölümüne göre ayrılmış meslek erbabı ve halk yığını birlik halinde ve mümkünse ulusal kıyafetlerle geçeceklerdir, Cumhuriyet bayramı şerefine gece bir balo verilecektir." (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 6).

Aynı gün saat 19.00'da Cumhuriyet Meydanında askerler, okullar, ulusal cemiyetlerin toplanmasıyla oluşan fener alayı; Belediye,

³ Engelli kimse.

Nalbantlar başı, Fevzi Paşa okulunun önünden Hükümet binasına kadar gelip orada dağılmışlardır. Ancak gazyağı azlığı nedeniyle meşale yakılamamıştır. Ertesi gün okullarda tören ve konferanslarla kutlamalar devam etmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 6). 1941 senesinde İkinci Dünya Savaşı'nın küresel etkilerinin ekonomiye yansımalarının oldukça hissedildiği bir bayram havasının hâkim olduğu söylenebilir.

1942 yılında Cumhuriyet'in 19.yıl kutlamaları ile ilgili Divriği Halkevi'nden CHP Yüksek Genel Sekreterliğine rapor gönderilmiştir. Bu raporda Halkevi tarafından düzenlenen zengin kutlamanın canlı geçtiği, Kaymakam, Halkevi Reisi ve öğrenciler tarafından cumhuriyet konulu konuşmalar yapıldığı, köylü saz ve oyuncuların katılımıyla fener alayı yapıldığı, devlet büyükleri ve cumhuriyet ile ilgili güzellmeler yapıldığı, Halkevi teşviki ile oluşturulan resim, yazı, dikiş sergisinin ilgi çektiği, ayrıca Halkevi tarafından "aile toplantısı" olarak adlandırılan toplantıda da kutlamanın geç saatlere kadar devam ettiği belirtilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 4).

1943 yılı kutlamalarına ilişkin, bayramın ardından Sivas Vilayet İdare Heyeti, 3 Kasım 1943 tarihinde CHP Genel Sekreterliği'ne kutlamaların nasıl geçtiği ve neler yapıldığı ile ilgili detaylı bir rapor göndermiştir. Raporda her yıl tekrarlandığı gibi Halkevi bahçesindeki Atatürk büstüne çelenk koyma merasimi; Vilayet, Parti, Halkevi, Belediye, Okullar, Sümerbank ve Devlet Demir Yolları gibi çeşitli kurumların katılımı ile gerçekleşmiştir. Gündüzleri şehrin her yanı bayrak ve vecizelerle süslenmiş geceleri ise bol ve renkli ışıklarla 20 rakamı şehrin belli yerlerine konumlandırılarak Cumhuriyet'in 20. yılına vurgu yapılmak istenmiştir. Bir diğer dikkat çekici nokta ise bayramın birinci ve üçüncü günleri arasında halk kürsülerinin kurulması olmuştur. Burada parti tarafından hatiplerle Cumhuriyet ve bayramın önemi hakkında konferanslar verilmiştir. Bayramın ikinci günü akşamı Vilayet tarafından Hükümette, Çimento Fabrikası tarafından fabrikada bayram şerefine balo verilmiştir. Ertesi gün Halkevi tarafından da Halkevi salonunda konser verilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 3).

Cumhuriyet Bayramı'nın 22. yıldönümü kutlama programı yine 3 gün sürecek şekilde planlanmıştır. Kutlamaların 28 Ekim Pazar günü saat 13.00'da başlayacağı belirtilmiştir. 28 Ekim 1945 günü programında halk için oyunlar ve eğlenceler düzenleneceği, Hükümet meydanında bir konuşma yapılacağı ve saat 15.30'da Halkevindeki

Atatürk büstüne çelenk koyma merasimi yapılacağı bildirilmiştir. 29 Ekim Pazartesi günü programı ise hükümette kabul resmi ve saat 10.00'da Cumhuriyet Meydanı'ndaki kutlama törenidir. Ertesi gün okullarda velilerin de katılımıyla müsamereler, parti idare heyetinin konferansları, askeri bandonun millî marşlar ve halk havaları çalması şeklinde düzenlenmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 2). Kutlamalara velilerin de davet edilmesi tüm halkın katılımını teşvik edici bir durum olarak değerlendirilebilir. Kutlamalar sonrasında CHP Sivas İl İdare Kurulu Başkanlığından CHP Genel Sekreterliğine rapor gönderilmiştir. Rapora bakıldığında kutlamaların oldukça renkli geçtiği bildirilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 2). Şehir baştan aşağı bayraklarla donatılmış, gece ışıklandırmalar yapılmış ve o dönem için uygun olan Cer Atölyesi'nin bir salonunda da 29 Ekim günü balo verilmiştir (Kızılırmak gazetesi, Yıl: 37, Sayı: 486, 30 Ekim 1945, s. 2).

25 Ekim 1946 yılında yayınlanan Kızılırmak gazetesinde Cumhuriyet Bayramı hazırlıklarına başlanıldığına dair bir haber yer almaktadır. Bu haberde şehrin bayraklarla ve taklarla süsleneceği, 29 Ekim günü 09.30'da milletvekilleri, askeri komutanlar, resmi daire müdürleri, esnaf cemiyetlerinden katılımcılar ile Hükümet Konağı'nda resmî kabul yapılacağı, 10.30'da resmî kutlamanın yapılmasının ardından resmî geçit ve aynı gece de fener alayı ile eğlencelerin düzenleneceği yer almaktadır (Kızılırmak Gazetesi, Yıl: 38, Sayı: 571, 25 Ekim 1946, s. 1).

Cumhuriyet'in 25. yıldönümü olan 1948 yılında CHP tarafından Sivas'ta geniş hazırlıklar yapılmıştır. Bayram törenlerinin, 28 Ekim 1948 günü 13.00'da bütün okulların katılımı ile Atatürk büstüne çelenk bırakılması ile başlayacağı, bayram günü ise 09.30'da Sivas valisinin protokol sırasına göre bayram tebriklerini hükümet konağında kabul edeceği, sonrasında saat 10.30'da Cumhuriyet alanında resmî kutlamanın yapılmasının ardından resmî geçit olacağı, öğleden sonra ise stadyumda spor gösterileri yapılacağı ve aynı gece de fener alayı ile hükümet adına balo verileceği planlanmıştır (Ülke Gazetesi, Yıl: 3, Sayı: 978, 29 Ekim 1948, s. 1-2).

20 Ekim 1948 tarihinde Gürün'de yapılacak olan kutlama programını düzenleme görevlendirmelerinin yapıp bayramın önemle kutlanması için hazırlıklara başlandığı, parti başkanı Fuat Orhanoğlu ile parti kurul üyeleri Kadir Ata ve Cevdet Ertem tarafından komite oluşturulması, Cumhuriyet alanında yapılacak kutlama için kürsü

idaresine memur atanması, Halkevi başkanı İzzet Öz tarafından parti için söylev verileceği CHP İlçe İdare Kurulu Başkanlığı tarafından CHP Yüksek Genel Sekreterliğine bildirilmiştir (BCA, 490. 01. 1148, 29, 1, s. 1).

Sonuç

1934-1948 yılları arasında Sivas'ta düzenlenen Cumhuriyet Bayramı kutlamalarının CHP Genel Sekreterliğince planlandığı anlaşılmıştır. Sivas il sekreterliğinden parti merkezine kutlamaların nasıl geçtiğine dair raporlar verilmesi kutlamaların titizce yürütüldüğünü göstermektedir. Kutlamaların düzenlenmesinde ise valilik, askeri oluşumlar, Cumhuriyet Halk Partisi örgütleri, Halkevi, okullar ve izci örgütleri faal olarak görev almışlardır. Resmî kurumlarda çalışanların düzenlemelerde etkin rol alması bu kişilerde millî bilincin daha fazla yer ettiği ve bu sayede halka daha etkili aktarılabilirdi şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kutlamaların bu kişi ve kurumlarca organize edilmesi halkın katılımının yüksek olmasını sağlamış olabilir. Sivas'taki kutlamalarda şehir süslemeleri dikkat çekicidir. Kutlama komisyonuna bağlı olarak çalışan Süsleme Kurulu şehrin her yanını bayrak, yazı, resim, tak, çiçek ve vecizelerle donatmıştır. Süslemelere verilen önem, Cumhuriyet Bayramı'nın en coşkulu kutlanan millî bayram olması ile açıklanabilir. Cumhuriyet Meydanı'na ise kutlamanın yapılacağı/yapıldığı alan olması münasebetiyle ayrıca özen gösterilmiştir. Söz konusu bayramın yıldönümü örneğin 16. Yıldönümünde 16 rakamının halk tarafından görülebilecek boyutta şehirde asılması halkın Cumhuriyet'in yıldönümünü hatırlarda tutması ve o zamana kadar yapılan çalışmaların anımsanmasında rol oynayabilir. Benzer bir amaçla konferansların düzenlenmesi Cumhuriyet ile gerçekleştirilen faaliyetlerin halka aktarılmasında, Cumhuriyet'in kazanımlarının tekrar tekrar hatırlatılmasına, ortak tarihin halk tarafından idrak edilmesine hizmet etmiştir. Bu sayede her yaştan vatandaş konferanslara kulak verebilmiştir. Kutlamalarda fener alaylarının düzenlenmesi ise Cumhuriyet'in coşkuyla yürütülmesinin bir örneği olmuştur. Bunun yanı sıra bayram günleri gecesinde şehrin idari ve askeri görevlilerinin katılımları ile cumhuriyet baloları düzenlenmiştir. Cumhuriyet baloları, spor müsabakaları, güzel sanat etkinlikleri halkın bu özel günün bilincine varmasında etkili olmuştur. Bu kutlamalar 28 Ekim günü öğleden sonra başlamış ve bu günlerde geçit törenleri ile Atatürk'ün ölümünden sonra yapılan kutlamalarda Atatürk büstüne çelenk

bırakılmıştır. Bayram günü yapılan kutlamalar ise sabahtan başlayarak akşamına kadar devam etmiştir. Üçüncü günde ise okullar tarafından kutlamalar gerçekleştirilmiş çeşitli konferanslar ile programlar sürmüştür. Bu konferanslara öğrenci velilerinin dahil edilme çabası ise millî şuurun temelden aktarılması yönündeki gayrettir. Öğrenciye her zaman ulaşılabilir ancak velilere de ulaşmak o dönemdeki hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için etkili bir yol olmuştur. Ayrıca ilçe ve köylerden gelen raporlarda da kutlamaların titizlikle gerçekleştirildiği ve katılımın fazla olması taşraya da ulaşıldığını göstermektedir. Sivas'taki kutlamaların genel olarak millî birlik fikri ile geçtiği söylenebilir. Yapılan kutlamalardaki etkinlikler konferanslar, yürüyüşler vb. ile yaşanan tarihin anılması bu birlikteliğin oluşmasına katkı sağlamıştır. Halk tüm kutlamalarda söz sahibi olarak millî bilinci Türk vatandaşı olarak yeniden keşfetmiş ve bu yönde bir bağlılık geliştirmiştir. Bu nedenle kutlamaların hem yeni Cumhuriyet'in meşruiyetini sağlamak hem de toplumsal kimlik inşa etme sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları

Devlet Arşivleri Başkanlığı

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 1

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 2

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 3

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 4

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 6

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 8

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 9

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 10

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 15

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 16

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 17

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 18

BCA, 490.01.1148, 29, 1, 19

TBMM Zabıt Ceridesi, İçtima 2, 19.04.1341, C.18

TBMM Zabıt Ceridesi, İçtima 2, 23.04.1337, C.10

İnceleme Eser ve Makaleler

Ağaoğlu, A. (1981). Millî Şuur. Mehmet Kaplan, İnci Enginün, Zeynep Kerman, Necat Birinci ve Abdullah Uçman (ed). *Atatürk Devri Fikir Hayatı* içinde (s.97-101). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Aslan, D. A. (2011). *Cumhuriyet'in Törenselleştirilmesi: Ulus Devlet İnşa Sürecinde Millî Bayramlar (1923-1938)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M., Aydın, M. K., & DüNDAR, R. (2016). Malatya Halkevi Öncülüğünde Kutlanan 23 Nisan Millî Hakimiyet ve Çocuk Bayramı Etkinlikleri (1932-1951). *Belgi Dergisi*, (11), 91-110.
- Aslan Y. (2001). *TBMM hükümeti kuruluşu, evreleri, yetki ve sorumluluğu (23 nisan 1920-30 ekim 1923)*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Berber, Ş. G. (2011). Osmanlı'nın Son Döneminden Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Liberalizm-Devletçilik Çatışması. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27(80), 209-240.
- Ersoy, R. (2018). Kültür, Siyaset ve Millî Burjuvazi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1547-1565.
- Bolat, B. S. (2007). *Millî Bayram Olgusu ve Türkiye'de Yapılan Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1923-1960)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk ilkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, B.S. (2012). Millî Bayram Olgusu ve Türkiye'de Yapılan Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1923-1960). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Cunbur, M. (1987). Atatürk ve Millî Birlik. *Erdem*, 3(7), 1-10.
- Çakmak, F. (2010). Bursa'da On Beşinci Yıl Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(18), 87-109.
- Çanak, E. (2013). Adana'da Cumhuriyet'in Onuncu Yılı Kutlamaları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(86), 1-26.
- Çelepi, M. S. (2020). Toplumsal anımsamanın millî bayramlar ile gerçekleşmesi: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), 30-43.
- Çolak, F. (2006) II. Meşrutiyet'in bayram ilan edilmesi: Osmanlı başkentinde hürriyet bayramı kutlamaları. *Toplumsal Tarih*, 151, 62-69.
- Çalen, M. K. (2017). *Osmanlılık ve İslamcılık Karşısında Türkçülük*. Ötüken Neşriyat AŞ.
- Demir, Ş. (2011). Tanzimat Döneminde Bir Devlet Politikası Olarak Osmanlılık. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(29), 331-348.
- Dereli, İ. (2012). II. Meşrutiyet Yıldönümlerinin Millî Bayram Olarak Kutlanması- Hürriyet Bayramı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Doğanay, R. (2001). Misâk-i Millî'ye Göre Lozan. *FÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 281-294.

- Doğaner, Y. (2007). Cumhuriyet'in onuncu yıl kutlamaları. *Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 1-19.
- Evirgen, B. (2019). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e ulusal bayramlar ve önemli günler* (1908-1950). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı, Mersin.
- Haykır, Y., & Çevik, M. (2014). Tek Parti Döneminde Elâzığ'da Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1934-1945). *Electronic Turkish Studies*, 9(7), 331-377.
- Karacaoğlu, M. Ö. (2019). Millî Şuur ve Türk Dili. A. F. Arıcı ve M. Başaran (Ed.) "Millî" Eğitim Üzerine Yazılar içinde (ss. 31-34), İstanbul: Efe Akademi.
- Kaya, E. (1997). Misâk-ı Millî'nin Sınırları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (8), 175-186.
- Mumcu, A. (1985). Misak-ı Millî ve Anayasamız. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(3), 813-830.
- Okan, A. (2007). *Misak-ı Millî*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Edirne.
- Öztürk, G. (2015). Republic Day Celebrations in Nigde (1926-1948). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 585-599.
- Şahin, Y. (2000). Millî Bayramların Kamu Vicdanı ile Yaygın Şahsiyet Tipinin Korunmasına Etkisi ve Nevruz. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 26, 159-164. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsoskon/issue/9524/118999>
- Şavklı, C., & Ertem, G. (2019). Kars'ta Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1930-1949). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 199-226.
- Semiz, Y. (2014). İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Türkçülük Politikası. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(35), 217-244.
- Şeneken, S. (2009). 1930'lu yıllarda İzmir'de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- TDK (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçar, F. (2018). Türk Düşüncesinde Osmanlılık Fikrinin Ortaya Çıkışı ve Türk Siyasal Hayatına Etkileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 81-108.
- Uzun, H. (2010). Milletin İradesiyle Oluşan Bir Bayram: Atatürk'ü Anma 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ve Atatürk Döneminde Kutlanması. *Journal of Black Sea Studies*, 6(24), 109-125.
- Kocatürk, U. (1999). Cumhuriyetin Anlamı, Önemi ve Milletimize Kazandırdıkları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 19(56), 467-469.
- Yamak, S. (2008). Meşrutiyetin Bayramı: "10 Temmuz İd-i millîsi". *Istanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (38), 323-342.

- Türkmen, Z. (2002). İstanbul'un İşgali ve İşgal Dönemindeki Uygulamalar (13 Kasım 1918-16 Mart 1920). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 18(53), 319-372.
- Vatansever, E. (2021). TBMM'nin Açılması. Davut Kapucu (Ed.), *Atatürk Dönemi Demokratikleşme 1920-1938* içinde. Ankara: İksad Yayınevi.
- Yetim, F. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde Türkçülüğe Geçite Kapsayıcı Formül: "Millet-i Hâkime" Düşüncesi ve Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 71-84.
- Yücel, Y., & Sevim, A. (1992). *Türkiye Tarihi*, c. 4. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Sürelî Yayınlar

Gazeteler

Hakimiyet-i Millîye, 1 Kasım 1928
Kızılırmak Gazetesi, 1945
Kızılırmak Gazetesi, 1946
Sivas Gazetesi, 1936
Sivas Gazetesi, 1938
Sivas Gazetesi, 1939
Sivas Gazetesi, 1940
Ülke Gazetesi, 1948

EKLER

Ek 1. 29 Ekim 1948 Ülke Gazetesi Örnek Haber





**SOSYAL MEDYA İLE İLGİLİ YAPILAN EĞİTİM
ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ
A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL
RESEARCHES ABOUT SOCIAL MEDIA**

*Erkan YEŞİLTAS**
*Gülşah ŞEKER***

Özet

Bu araştırmanın amacı sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarını bibliyometrik açıdan incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma sürecinde Web of Science (WoS) veri tabanlarında “Social Media” anahtar kelimesi kullanılarak araştırma temalarında arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak “doküman başlığı, özet, anahtar kelime” seçilmiştir. Araştırmaya 2007-2021 yılları arasında yayımlanan yayınlar dâhil edilmiştir. WoS’ta eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan 3861 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri, çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmaları 2008 yılı sonrasında, ilerleyen yıllara paralel bir şekilde artmıştır. Sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarında en sık yayın yapılan diller sırasıyla İngilizce, İspanyolca ve Portekizce, en çok yapılan akademik çalışma ise makale, bildiri ve kitap bölümüdür. Michigan Eyalet Üniversitesi, Florida Eyaleti Üniversite Sistemi ve Kuzey Carolina Üniversitesi en çok yayın yapan araştırmacıların bulunduğu kurumlardır. Türkiye’de ise Hacettepe Üniversitesi sosyal medya ilgili eğitim araştırmaları alanında en çok yayın yapan yazarların çalıştığı kurumdur. ABD, İngiltere ve Avustralya ise sırasıyla sosyal medya ile ilgili eğitim

* Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Sivas /TÜRKİYE erkanyesiltas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6720-3684

** Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı, Bayburt / TÜRKİYE gulsahsekerseker@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7265-9734

araştırmalarının en çok yayımlandığı üç ülkedir. 2010 yılı sonrasında yayımlanan akademik yayınların atıf sayılarında, her geçen yıl bir öncekine kıyasla artış söz konusudur. Sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarında en çok kullanılan anahtar kelimeler ise “sosyal medya”, “yükseköğretim”, “Facebook”, “Twitter”, “e-öğrenme”, “sosyal ağlar” ve “Web 2.0” kavramlarıdır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, eğitim, bibliyometrik analiz, Web of Science

Abstract

The purpose of this study is to examine the educational researches published about social media from a bibliometric perspective. The study used the case study design, which is a qualitative research design. The keyword “Social Media” was searched in research topics in the Web of Science (WoS) database. “Document title”, “abstract” and “keyword” were chosen as search criteria. Studies published between 2007 and 2021 were included in the analysis. The bibliometric data of 3861 academic studies contained in WoS educational researchs category constitute the data set of the study. The study found that educational researches on social media especially as of 2008 and this trend continued in the following years. The most frequent languages of publication in the field of social media in education are English, Spanish and Portuguese, respectively, and the most frequent types of academic research are articles, papers, and book chapters. Michigan State University, Florida State University System and University of North Carolina are the affiliations with the highest number of publishing researchers. In Turkey, Anadolu University is the affiliation with the biggest number of authors publishing research about social media in education. The USA, England and Australia are the three countries where studies about social media in education are published the most, respectively. The number of citations of academic studies published after 2010 is increasing every passing year. The most frequently used keywords in academic studies on media literacy in education are the concepts of “social media”, “higher education”, “Facebook”, “Twitter”, “e-learning”, “social networks” and “Web 2.0”.

Keywords: Social media, education, bibliometric analysis, Web of Science

Giriş

Her geçen gün bireylerin hayatında daha önemli bir yer edinen internetin, kullanılma nedenleri arasında sosyal medya platformları öne çıkmaktadır. Karşılıklı etkileşime izin veren Web 2.0 teknolojileri temelinde kurulmuş olan sosyal medya; daha derin sosyal etkileşime, topluluk oluşturulmasına ve işbirlikli projeler kurulmasına imkân

tanıyan web siteleri olarak tanımlanmaktadır (Aydın & Çelik, 2017, s. 83). Sosyal medya uygulamaları, içeriği kullanıcı tarafından belirlenebilen, anlık mesajlaşma ve etkileşime imkân vermektedir (Çalapkulu & Şimşek, 2019, s.172). Sosyal medyada paylaşılan fotoğraf, metin ya da video formatındaki bir içerik kısa sürede sınırları aşarak neredeyse tüm dünyada yayılmaktadır (Eshetu, 2019, s. 35). Sosyal medyanın insanlara sağladığı duygu ve düşüncelerini ifade edebilme ve toplumda kendine bir yer edinme imkânı da çok sevilmiştir (Konuk & Güntaş, 2019, 1). İnsanlar böylelikle yalnızlık duygusundan biraz olsun arınmış hissetmektedir.

Bütün bu özellikleriyle sosyal medya, her yaş grubundan çok sayıda insanın vaktinin önemli bir kısmını geçirdiği ortamlar durumundadır (Okumuş, 2019, s. 505). Günümüzde geline nokta son dakika gelişmeleri sosyal medyadan takip edilmekte, diğer insanlarla iletişimin çoğu sosyal medya üzerinden gerçekleşmekte ve hatta yeni arkadaşlıklar sosyal medya üzerinden kurulmaktadır (Utma, 2018, s.1219). Türkiye’de YouTube, Facebook, Instagram, WhatsApp ve Twitter başta olmak üzere sosyal medya platformlarını her yaş grubundan insanın kullandığı görülmektedir. Özellikle güne başlar başlamaz sosyal medya bildirimlerini kontrol eden genç nüfus için sosyal medya kullanımı dikkat çekici bir boyuta ulaşmıştır. Sosyal medya üzerinden iletişim, oyun oynama, alışveriş gibi birçok faaliyeti gerçekleştiren bireyler, son yıllarda bilgi edinmek amacıyla da sosyal medyadan yararlanmaya başlamışlardır (Demir & Kumcağız, 2019, s. 24).

Hızla yayılan sosyal medya, günlük hayatımızın her alanına etki etmektedir. Bu alanlardan biri de kuşkusuz eğitimidir. Öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri üzerinde sıklıkla dile getirilen sosyal medyanın hızlı iletişimi sağlama, zaman-mekân kısıtlamasını ortadan kaldırma, bilgiye kolay erişim sağlama, kendini ifade etme imkânı sunma gibi birçok olumlu etkisi de bulunmaktadır (Çömlekçi, 2019, s. 1550). Bu nedenle gelecek yıllarda eğitim-öğretim süreçlerinde sosyal medyadan daha fazla yararlanılacağı ve hatta kullanımının bir gereklilik olacağı düşünülmektedir (Yaylak & İnan, s. 24). Bununla birlikte sosyal medyada dijital şiddet, siber zorbalık, bilgi kirliliği, ticari riskler gibi birçok olumsuz etkinin de bulunduğu gözden kaçırılmamalıdır (Kartal, Yazgan & Kıncal, 2017, s. 358). Bu olumsuz özellikleri ile öne çıkan sosyal medya gençlerin uzak tutulması gereken bir mecra gibi değerlendirilse de bunun artık çok mümkün olmayacağı ortadadır. Bu

durumda güncelliğini koruması, öğrencileri ile aynı dili konuşması gereken eğitimcilerin de sosyal medyayı görmezden gelmesi ve ısrarla uzak kalmaya çalışması hatalı bir tutum olacaktır. Aynı şekilde eğitim üzerine çalışan bilim insanlarının da sosyal medya gerçeğini kabul ederek, eğitim üzerindeki etkilerini ortaya koymayı hedefledikleri araştırmalar gerçekleştirmesi önem arz etmektedir.

Bilimsel bilgilerin yayılmasında önemli bir yeri olan bilimsel çalışmalar, bilim insanlarının elde ettiği bulguları akademik camia ile paylaşmasını sağlamaktadır (Karagöz & İkoç Ardıç, 2019, s.420). Uluslararası atıf dizinleri, bu bilimsel araştırmalar ve araştırmacıların kalite belgesi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle akademik araştırmaların veri tabanlarında ele alınması önemlidir. Akademik konuların ve çalışmaların en önemli uluslararası veri tabanlarından biri olan Web of Science (WoS)'teki durumlarının incelenmesi de önemlidir (Şeref & Karagöz, 2019, s. 214). Bu araştırmada WoS'ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi yapılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde eğitimde, Türkçe eğitimi akademik alanına (Şeref & Karagöz, 2019); Ana Dili Eğitim Dergisi'nde yayımlanan makalelere (Karagöz & İkoç Aydın, 2019); Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayımlanan makalelere (Karagöz ve Şeref, 2019); okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yapılan çalışmalara (Kozan, 2020), eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlere (Batur ve Özcan, 2020); artırılmış gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlere (Altınpulluk, 2018); sürdürülebilir kalkınma ve eğitim alanında yapılan çalışmalara (Doğru & diğerleri, 2019); din eğitimi çalışmalarına (Aybey, 2018); coğrafi işaret konusunda yazılmış lisans üstü tezlere (Köşker, 2020); medya okuryazarlığı ile ilgili eğitim araştırmalarına (Yeşiltaş & Yılmaz, 2021) yönelik bibliyometrik analiz yapıldığı görülmektedir. Eğitim üzerindeki etkisini her geçen gün hissettiren sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarına yönelik yapılmış bir bibliyometrik analize ise alanyazında rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının eğilimlerinin bibliyometrik analiz ile açıklanmasıdır.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı 2007-2021 yılları arasında sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarından ve Web of Science (WoS) veri tabanlarında indekslenen yayınları bibliyometrik olarak analiz etmektir. Araştırma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilme amacıyla

2007-2021 yılları arasındaki 14 yıllık zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının yayımlandığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarında en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının yıllara göre atıf sayıları nedir?
- Sosyal medya ile ilgili yayımlanan eğitim araştırmalarının referans ortak atıf ağı nasıl şekillenmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ya da çalıştığı hakkında sistematik olarak bilgi toplamak için birden fazla veri toplama biçimini kullanan, bu sınırlı sistemin derinlemesine araştırılmasına olanak veren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010, s.582). Johnson ve Christensen (2014, s.395) durum çalışmasını bir ya da daha fazla duruma ilişkin detaylı bir açıklama ve analiz ortaya koyan bir araştırma türü olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmada sosyal medya ilgili eğitim araştırmaları bibliyometrik parametreler

açısından incelenip mevcut durum ortaya koyulmak istendiği için durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Veri toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) veritabanları kullanılmıştır. “Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI)” ürünü olan Web of Science, 1960'larda Eugene Garfield tarafından oluşturulan Science Citation Index'ten doğmuştur (Chadegani, & diğerleri, 2013, s.19). Günümüzde Web of Science, 37.000'in üzerinde dergiyi ve 171 milyondan fazla kaydı içermekte ve dergilerden, konferanslardan, raporlardan, kitaplardan ve kitap serilerinden toplanan farklı bilgileri içeren farklı atıf veri tabanlarından (SCI, SSCI, SCI-Expanded, AHCI, ESCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH) çeşitli veriler içermektedir. Çalışma sürecinde Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında “Social Media” anahtar kelimesi kullanılarak araştırma temalarında arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak “doküman başlığı, özet, anahtar kelime” seçilmiştir. Çalışma bütüncül bir yoruma ulaşılabilme amacıyla 2007-2021 yılları arasındaki 14 yıllık zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Arama sonucunda “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde yer alan 3861 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri çalışmanın veri seti olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Pritchard, bibliyometrik analiz matematiğinin ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer bilimsel iletişim araçlarına uygulanması olarak ifade etmiştir (Pritchard, 1969).

Çalışmada 2007'den 2021'e kadar olan dönemde sosyal medya ile ilgili olarak yayımlanmış olan toplam 3861 eğitim araştırması, bibliyometrik göstergeler açısından incelenerek kategorize edilmiştir. Kategorize edilen verilere ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır.

Sosyal medya ile ilgili 3861 eğitim araştırmasının anahtar kelimelerinin sosyal ağ analizi bibliyometrik analiz araçlarından VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

VOSviewer, ağ verilerine dayalı haritalar oluşturmak ve bu haritaları görselleştirerek keşfetmek için kullanılan bir yazılım aracıdır. VOSviewer'ın işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

- Ağ verilerine dayalı haritalar oluşturma: Bilimsel yayınlar, bilimsel dergiler, araştırmacılar, araştırma kuruluşları, ülkeler, anahtar kelimeler ya da terimlerden oluşan ağlar oluşturmak için kullanılabilir. Bu ağlardaki öğeler ortak yazarlık, birlikte bulunma, alıntı, bibliyografik eşleştirme veya ortak alıntı bağlantılarıyla birbirine bağlanabilir.

- Haritaları görselleştirme ve keşfetme: VOSviewer, bir haritanın üç farklı şekilde görselleştirmesini sağlar: Ağ görselleştirme, katman görselleştirme ve yoğunluk görselleştirme (Van Eck ve Waltman, 2013, s.3).

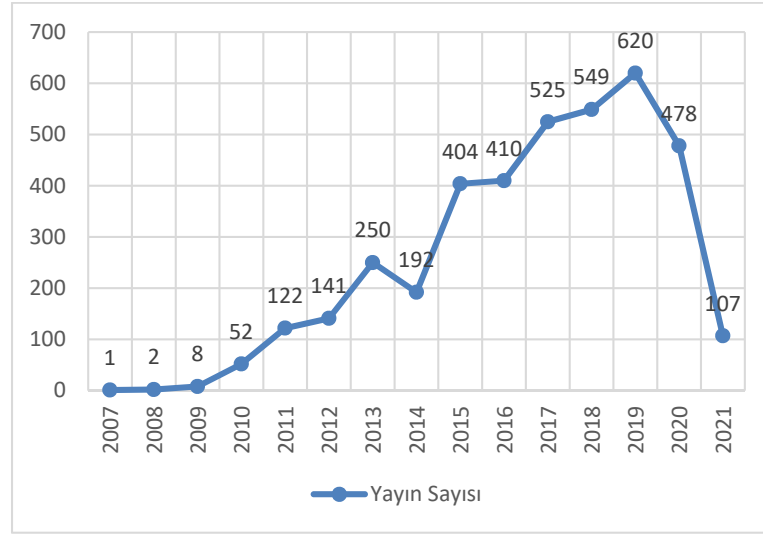
Bulgular

Web of Science veri tabanlarında sosyal medya ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar tarandığında araştırmaların büyük bir kısmının (%70,22) Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Yayın Sayısı

WoS'ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının yıl bazında dağılımı Grafik 1'de yer almaktadır.

Grafik 1'de yer alan verilere göre eğitim araştırmalarında sosyal medya ilgili olarak en fazla yayın yapılan yıllar 2019 (f=620) ve 2018 (f=549) olmuştur. Daha sonra sırasıyla 2017 (f=525), 2020 (f=478) ve 2016 (f=410) yılları gelmektedir. Grafik bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2007 yılı itibarıyla eğitim araştırmalarında sosyal medya konusunun ele alınmaya başlandığı ilerleyen yıllarla birlikte bu konuda yapılan bilimsel yayınların 2014 ve 2020 yıllarındaki kısmi düşüşlere rağmen yıllara paralel olarak artış gösterdiği söylenebilir. Bir istisna olarak 2021 yılına ait yayın sayısının düşük görülme sebebi ise çalışmanın yapıldığı tarihle ilgili ilişkilidir.



Grafik 1. Sosyal Medya ile İlgili Eğitim Araştırmalarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı (Mayıs, 2021)

Yayın Dili

WoS'ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının hazırlandıkları dillere dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Sosyal Medya ile İlgili Eğitim Araştırmalarının Hazırlandıkları Dillere Göre Dağılımı (Mayıs, 2021)

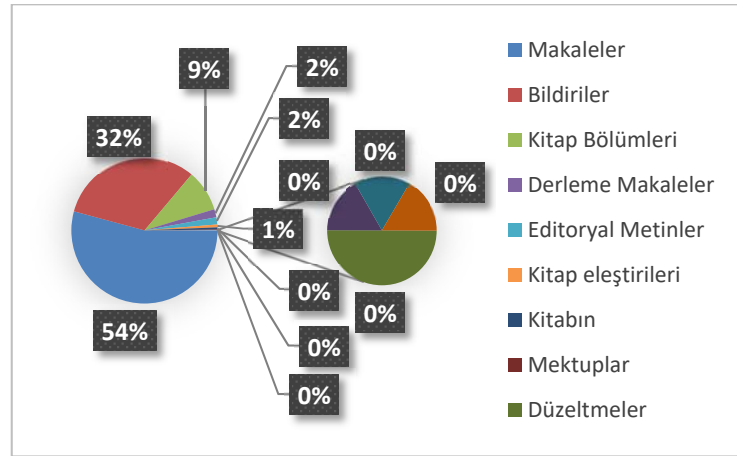
Yayın Dili	f	%
İngilizce	3714	96,193
İspanyolca	88	2,279
Portekizce	23	0,596
Rusça	12	0,311
Türkçe	7	0,181
Çince	6	0,155
Fransızca	4	0,104
Lehçe	3	0,078

Bulgarca	1	0,026
Endonezya dili	1	0,026
Letonca	1	0,026
Slovenca	1	0,026

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde sosyal medya ile ilgili olarak yapılan eğitim araştırmalarında en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizce (f=3714) ve İspanyolca (f=88) gelmektedir. En sık yayın yapılan dillerin başında gelen İngilizce dilinde yayın sayısının diğer dillere nispeten bu kadar fazla olmasının sebebi, İngilizce’nin bir bilim dili olarak yaygın kullanımı ve WoS veritabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili tercihleri olduğu söylenebilir.

Yayın Türü

WoS’ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının yayın türlerine göre dağılımı Grafik 2’de yer almaktadır.



Grafik 2. Sosyal Medya ile İlgili Eğitim Araştırmalarının Yayın Türlerine Göre Dağılımı (Mayıs, 2021)

Grafik 2’de yer alan veriler incelendiğinde sosyal medya ile ilgili olarak yayımlanan eğitim araştırmalarının büyük bir kısmını makalelerin (%54) oluşturduğu sonrasında en sık yayın yapılan diğer türlerin ise sırasıyla bildiri (%32) ve kitap bölümleri (%9) olduğu görülmektedir.

Yazarların Kurumları

WoS'ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kurum sayısının fazla (f=2649) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kuruma yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Medya ile İlgili Eğitim Araştırmaları Yapan Yazarların Kurumları- İlk 10 Kurum (Mayıs, 2021)

Kurum	f	%
Michigan Eyalet Üniversitesi	52	1,347
Florida Eyaleti Üniversite Sistemi	52	1,347
Kuzey Carolina Üniversitesi	49	1,269
Londra Üniversitesi	45	1,166
Gürcistan Üniversite Sistemi	43	1,114
Kaliforniya Üniversitesi Sistemi	40	1,036
Pennsylvania İngiliz Milletler Topluluğu Yükseköğretim Sistemi PCSHE	39	1,010
California Eyalet Üniversite Sistemi	37	0,958
Pensilvanya Devlet Üniversitesi	30	0,777
Elon Üniversitesi	28	0,725

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde sosyal medya ile ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların başında Michigan Eyalet Üniversitesi – ABD (f=52), Florida Eyaleti Üniversite Sistemi – ABD (f=52) ve Kuzey Carolina Üniversitesi – ABD (f=49) yer almaktadır. Bu kategoride listelenen 61 Türkiye kurumundan ilk 10'u ve bu kurumların 2649 kurum arasındaki sıralamaları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Medya ile İlgili Eğitim Araştırmaları Yapan Yazarların Kurumları – Türkiye İlk 10 Kurum (Mayıs, 2021)

Kurum	f	%
95. Hacettepe Üniversitesi	11	0,285
111. Anadolu Üniversitesi	10	0,259
291. Yıldız Teknik Üniversitesi	6	0,155
364. Akdeniz Üniversitesi	4	0,104
366. Ankara Üniversitesi	4	0,104
389. Gazi Üniversitesi	4	0,104
399. İstanbul Üniversitesi	4	0,104
407. Marmara Üniversitesi	4	0,104
483. Ahi Evran Üniversitesi	3	0,078
487. Atatürk Üniversitesi	3	0,078

Tablo 3’de yer alan veriler incelendiğinde ülkemizde sosyal medya ile ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların başında Hacettepe Üniversitesi (f=11), Anadolu Üniversitesi (f=10) ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nin (f=6) geldiği görülmektedir.

Kaynaklar

WoS’ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının yayımlandığı kaynaklara göre dağılımı Tablo 4’de yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=1167) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kaynağa yer verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Medya ile İlgili Yapılan Eğitim Araştırmalarının Yayımlandığı Kaynaklar- İlk 10 Kaynak (Mayıs, 2021)

Kaynak İsmi	f	%
Inted Proceedings	261	6,760
Edulearn Proceedings	209	5,413
Iceri Proceedings	131	3,393

Procedia Social And Behavioral Sciences	80	2,072
Computers Education	67	1,735
Education And Information Technologies	67	1,735
Advances In Social Science Education And Humanities Research	66	1,709
Elearning And Software For Education	62	1,606
Proceedings On The European Conference Of E Learning	47	1,217
Comunicar	46	1,191

Tablo 4’de yer alan veriler incelendiğinde sosyal medya ile ilgili olarak yayın yapılan kaynakların başında *Inted Proceedings* (f=261), *Edulearn Proceedings* (f=209), *Iceri Proceedings* (f=131) ve *Procedia Social And Behavioral Sciences*’nin (f=280) geldiği görülmektedir. Tablodan da anlaşıldığı üzere ilgili konuda en çok yayına yer veren ilk 3 kaynak sempozyum/kongre bildiri kitaplarıdır.

Ülkeler

WoS’ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının yayımlandığı ülkelere göre dağılımı Tablo 5’de yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=110) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

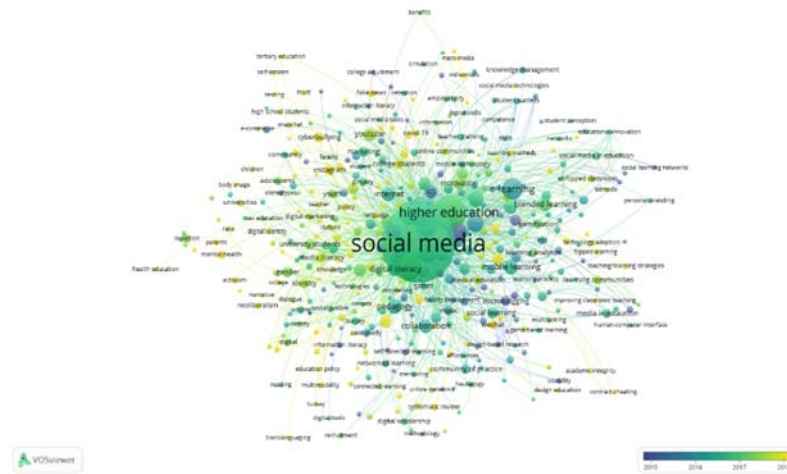
Tablo 5. Sosyal Medya ile İlgili Yapılan Eğitim Araştırmalarının Yayımlandığı Ülkeler - İlk 10 Ülke (Mayıs, 2021)

Ülkeler	f	%
Amerika Birleşik Devletleri	1092	28,283
İngiltere	358	9,272
Avustralya	252	6,527
İspanya	243	6,294
Çin Halk Cumhuriyeti	182	4,714
Romanya	174	4,507
Kanada	171	4,429

Türkiye	135	3,497
Almanya	83	2,150
Endonezya	76	1,968

Anahtar kelimeler

Şekil 1’de okuryazarlık üzerine yapılan bilimsel yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerin sosyal ağ analizine yer verilmiştir. Anahtar kelimelerin sosyal ağ analizinde iki anahtar kelimenin birlikte görüldüğü makale sayısı hesaplanarak makalelerde en sık görülen anahtar kelimelerin dağılımı incelenir (Garrigos-Simon, Narangajavana-Kaosiri, & Lengua-Lengua, 2018). VOSviewer yazılımı ile anahtar kelime sayısı minimum 5 seçilerek 7297 anahtar kelime arasından 427’inin eşik değerini geçtiği belirlenmiştir.



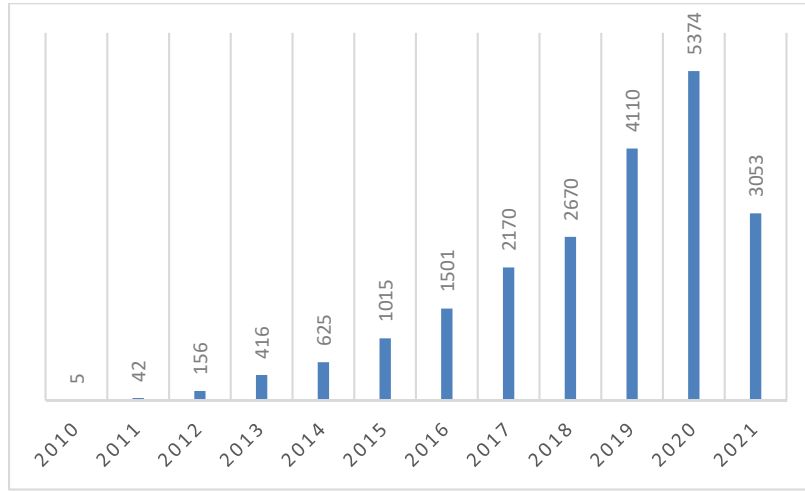
Şekil 1. Anahtar Kelimelerin Sosyal Ağ Analizi (Daire Büyüklüğü En Çok Ele Alınan Konuyu, Sarı Alanlar İse Güncel Konuları Göstermektedir.)

Bu doğrultuda Şekil 1’de sunulan ağ haritası 427 anahtar kelime sayısı ile 4927 bağlantı ve 16 kümeden meydana gelmektedir. En çok kullanılan anahtar kelime olarak sosyal medya kavramı (Bağlantı gücü=2685) karşımıza çıkmaktadır. Bunu sırasıyla yükseköğretim (Bağlantı gücü=668), Facebook (Bağlantı gücü=517), Twitter (Bağlantı

gücü=433), eğitim (Bağlantı gücü=347), teknoloji (Bağlantı gücü=321), e-öğrenme (Bağlantı gücü=272), sosyal ağlar (Bağlantı gücü=249) ve Web 2.0 (Bağlantı gücü=228) anahtar kelimeleri izlemektedir.

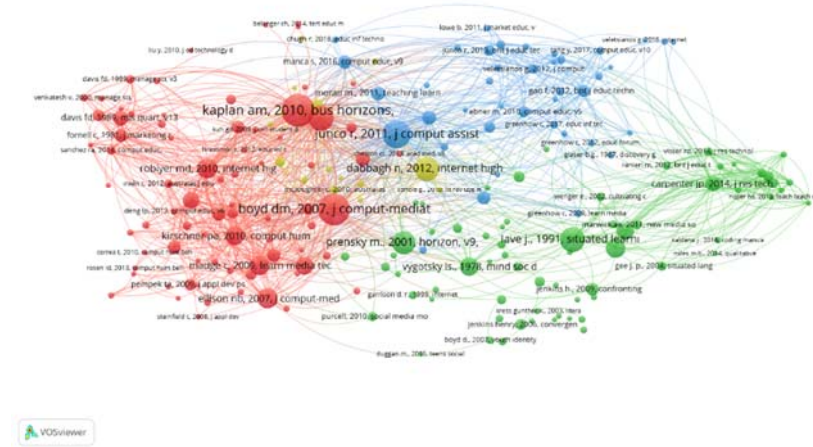
Referans Ortak Atıf Ağı

Grafik 3 incelendiğinde sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarına yapılan atıfların 2010 yılı itibariyle ilerleyen yıllara paralel olarak artış gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu sosyal medyanın akademik çalışmalarda her geçen gün kazandığı önemi de ortaya koymaktadır.



Grafik 3. Yıllara göre atıf dağılımı (Mayıs, 2021)

Referans ortak atıf ağına ilişkin haritalama Şekil 2’de gösterilmektedir. VOSviewer uygulamasında atıfta bulunan referansın minimum düzeydeki alıntı sayısı 20 seçildikten sonra 95914 atıfta bulunan referansın 199’u eşik değerini karşılamaktadır. Haritalamada referans ortak atıf ağına kırmızı küme 77, yeşil küme 66, mavi küme 41 ve sarı küme 15 yazardan oluşarak dört kümeye bölünmüştür. Referans ortak atıf ağı analizine göre en fazla ortak atıf alan yayınlar, atıf sayıları ve bağlantı güçleri Tablo 6’da sunulmuştur.



Şekil 2. Yayınların Referans Ortak Atıf Ağ Analizi

Tablo 6. Referans Ortak Ağında En Fazla Atıf Yapılan Yayınlar, Ortak Atıf Sayıları (f) Ve Bağlantı Güçleri (bg) (Mayıs, 2021)

Atıfta Bulunulan Referans	f	bg
Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. <i>Journal of computer assisted learning</i> , 27(2), 119-132.	166	1361
Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. <i>Computers in human behavior</i> , 29(5), A60-A68.	144	1175
Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. <i>Journal of computer-mediated Communication</i> , 13(1), 210-230.	193	1028
Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. <i>Computers in human behavior</i> , 26(6), 1237-1245.	97	963

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. <i>Business horizons</i> , 53(1), 59-68.	199	957
Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. <i>The Internet and higher education</i> , 13(3), 134-140.	111	925
Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. <i>Learning, media and technology</i> , 34(2), 141-155.	105	845
Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. <i>Computers & education</i> , 58(1), 162-171.	89	749
Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. <i>Learning, media and technology</i> , 34(2), 157-174.	94	726
Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 29(6), 487-504.	69	711

Sonuç ve Tartışma

Son yıllarda yeni gözdemiz olan sosyal medya eğitim-öğretim süreçlerini de hissedilir bir şekilde etkilemiştir. Bu nedenle son zamanlarda eğitim üzerine yapılan araştırmalarda sosyal medya üzerinde de durulmaya başlanmıştır. Herhangi bir araştırma alanındaki eğilimlerin belirlenmesi, araştırmaların kategorize edilmesi ve ihmal edilen noktaların belirlenmesinde oldukça önemlidir. Bu araştırmada sosyal medya ile ilgili 2007-2021 yılları arasında yapılan eğitim araştırmaları bibliyometrik açıdan araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmalar yayın sayısına göre ele alındığında 2018 ve 2019'un en fazla yayın yapılan yıllar olduğu görülmektedir. 2007-2021 yılları arasında genel olarak araştırma sayısına bakıldığında ise 2014 ve 2020 yılları hariç olmak üzere yayın sayısında sürekli bir artış gözlemlenmektedir. Bu durumun sosyal medyanın kullanma oranının özellikle son yıllarda artış göstermesi ve eğitim hayatı devam eden genç kitlenin sosyal medyada aktifliğinin de bu yıllardan itibaren artış göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Benzer sonuçların Yeşiltaş ve Yılmaz'ın (2021) medya okuryazarlığı ile ilgili eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizini yaptıkları çalışmalarında da ortaya çıktığı görülmektedir.

WoS'ta yer alan araştırmaların yayın diline baktığımızda, araştırmaların önemli bir kısmının İngilizce olarak yayımlandığı görülmüştür. Bu durum İngilizce'nin dünyada kabul görmüş bilim dili olması ve bu araştırmanın veri setinin WoS'tan elde edilmiş olmasından kaynaklanan normal bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de yapılmış artırılmış gerçeklikle ilgili tezleri ele alan Altınpulluk (2018); sürdürülebilir kalkınma ve eğitim üzerine bibliyometrik araştırma yapan Doğru ve diğerleri (2019) de benzer bir sonuca ulaşmıştır. Farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalarda ulusal yayın yapan dergilerin ele alındığı görülmektedir.

Araştırmaların yayın türüne bakıldığında büyük bir kısmını makalelerin oluşturduğu görülmektedir. Alana katkıda bulunmak isteyen bilim insanlarının daha çok makaleleri tercih etmesi beklenen bir sonuçtur. Eğitim üzerine farklı alanlarda yürütülen bibliyometrik araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Şeref & Karagöz, 2019; Karagöz ve Ardic, 2019; Doğru ve diğerleri, 2019).

Araştırmacıların kurumları bakımından, sosyal medyada yapılan eğitim araştırmalarını ele aldığımızda ise en fazla ABD'de yer alan üniversitelerin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum en fazla tercih edilen yayın dilinin İngilizce olması ile de bağlantılı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. En fazla yayın yapan araştırmacıların Michigan Eyalet Üniversitesi, Florida Eyaleti Üniversite Sistemi ve Kuzey Carolina Üniversitesi olduğu görülmektedir. Türkiye'de bulunan bir üniversitenin en fazla yayın yapan araştırmacıların bulunduğu ilk 10 kurum arasında yer almaması göze çarpan sonuçlar arasında bulunmaktadır.

Araştırmaları Türkiye’deki kurumlar özelinde incelediğimizde ise sosyal medya ve eğitim alanında Hacettepe Üniversitesi’nin en fazla yayın yapan bilim insanına sahip olduğu görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi’ni Anadolu Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi izlemektedir. Bu üniversitelerin, ülkemizin köklü eğitim kurumları olması nedeniyle öne çıkmasının beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir.

WoS’ta yer alan sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının en fazla yayımlandığı kaynağın Inted Proceedings, Edulearn Proceedings ve Iceri Proceedings olduğu görülmektedir. Bu bulgu sosyal medya ve eğitim içerikli araştırmaların en fazla sempozyum/bildiri kitaplarında yayımlandığını ortaya koymaktadır.

Sosyal medya ve eğitim ile ilgili en fazla yayın yapan ilk üç ülkenin ABD, İngiltere ve Avustralya olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin bilim insanlarını destekleyen köklü kurumlara sahip olması nedeniyle bu sonucun da beklendik olduğu söylenebilir. Türkiye ise bu sıralamada 8. sırada yer almaktadır. Türkiye’nin ilk 10 ülke arasında yer alması sevindirici olsa da önümüzdeki yıllarda yapılan çalışmalarla daha ön sıralara yükseleceği umut edilmektedir.

Sosyal medya ve eğitim alanında yayımlanan araştırmaların anahtar kelimeleri incelendiğinde, en sık kullanılan anahtar kelimenin sosyal medya olduğu, daha sonra ise sırasıyla yüksek öğretim, Facebook, Twitter, eğitim, teknoloji, e-öğrenme, sosyal ağlar ve Web 2.0 olduğu görülmektedir. Anahtar kelimelerin konuya ilişkin kavramlar olması nedeniyle bu bulgu beklenen bir sonuçtur. Facebook’un da en yaygın kullanılan sosyal medya platformu olması nedeniyle bu sıralamada yer alması normaldir. Ancak Twitter’ın, YouTube’a göre daha fazla anahtar kelime olarak araştırmalarda yer alması ilgi çekici bir sonuçtur. Çünkü YouTube’da eğitime yönelik içeriklerin daha fazla yer aldığı düşünülmektedir.

İlgili alanda atıfta bulunulan referans sıralamasına bakıldığında Junco, Heiberger ve Loken (2011)’in araştırmasının bağlantı gücü en yüksek çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı Tess (2013); Boyd ve Elison (2007)’nin çalışmaları izlemektedir. Bu durumun çalışmaların yayın yılının erken olması ve alana kapsamlı katkıda bulunan çalışmalar olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Özetle sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarında;

- En sık yayın yapılan dillerin sırasıyla İngilizce, İspanyolca ve Portekizce,
- En çok yapılan akademik çalışma türlerinin makale, bildiri ve kitap bölümü,
- En çok yayın yapan araştırmacıların bulunduğu kurumların Michigan Eyalet Üniversitesi, Florida Eyaleti Üniversite Sistemi ve Kuzey Carolina Üniversitesi, Türkiye’de ise Hacettepe Üniversitesi,
- En çok araştırma yayımlanan ülkelerin ABD, İngiltere ve Avustralya,
- Sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarında en çok kullanılan anahtar kelimelerin “sosyal medya”, “yükseköğretim”, “Facebook”, “Twitter”, “e-öğrenme”, “sosyal ağlar” ve “Web 2.0” olduğu görülmüştür.
- Ayrıca 2010 yılı sonrasında yayımlanan akademik yayınların atıf sayılarında, her geçen yıl bir artış söz konusudur. Bu durum sosyal medya uygulamalarının ve kullanıcılarının sayısıyla doğrudan ilişkilidir.

Öneriler

Bu araştırmada WoS’ta yer alan sosyal medyayla ilgili eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizine yer verilmiştir. Araştırmacılar farklı veri tabanları ve veri setlerinden yararlanarak benzer çalışmalar gerçekleştirebilir.

Türkiye’de yayımlanmış sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının eğilimlerinin araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacıların Türkiye’de yayımlanmış sosyal medya ve eğitim içerikli tez, makale ve bildirileri ele almasının ülkemizdeki durumun anlaşılması adına yarar sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmada 2007-2021 yılları arasındaki sosyal medya ile ilgili eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi yapılmıştır. İlerleyen zamanlarda da konuya ilişkin akademik eğilimlerin takibi açısından benzer araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca farklı eğitim alanları üzerine yapılacak olan bibliyometrik analizlerin de alan yazındaki eğilimleri belirleme ve eksikliklerin giderilmesi anlamında katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Altınpulluk, H. (2018). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248-272.
- Aybey, S. (2018). Türkiye’deki din eğitimi çalışmaları bağlamında ‘Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Kongresi’(2017) üzerine bibliyometrik analizler. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 415-430.
- Aydın, M. & Çelik, T. (2017) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyumlarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-97.
- Batur, Z. & Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (teke) Dergisi*, 9(2), 834-854.
- Çalapkulu, Ç. & Şimşek, R. (2019). Sosyal medya okuryazarlığının önemi. A. İşman, A. Z. Özgür, A. Eskicumalı ve M. Öztunç(Ed.). *İletişim Çalışmaları içinde*. Sakarya: TOJCAM, 171-182.
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., & Ebrahim, N. A. (2013). A comparison between two main academic literature collections: web of science and scopus databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26. DOI:10.5539/ass.v9n5p18
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia Of Case Study Research*, 2, 582-584.
- Çömlekçi, M. F. (2019). Sosyal medyada dezanformasyon ve haber doğrulama platformlarının pratikleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 1549-1563. DOI: 10.19145/e-gifder.583825
- Demir, Y. & Kumcağız, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 23-42.
- Doğru, M., Güzeller, C. O. & Çelik, M. (2019). Geçmişten günümüze sürdürülebilir kalkınma ve eğitim alanında: bibliyometrik bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 42-68.
- Eshetu, J. M. (2019). *Sosyal medya okuryazarlığının kültürel farklılık bağlamında incelenmesi: karşılaştırmalı bir analiz*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Nitel araştırma. Çev. Edt: S. B. Demir içinde, *Eğitim araştırmaları- nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (M. Bütün, Çev., s. 375-408). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karagöz, B. & İkoç Ardıç, K. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.

- Kartal, O. Y., Yazgan, A. D. & Kıncal, R. Y. (2017). Bilişim çağında sosyal sermayenin yeni belirleyicileri: Dijital uçurum ve sosyal medya okuryazarlığı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 353-373.
- Konuk, N. & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-25.
- Kozan, H. İ. Ö. (2020). Okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi: 1980-2019. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 1-28.
- Köşker, H. (2020). Coğrafi İşaret konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4), 775-787.
- Okumuş, O. (2019). Tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish History Educational Journal*, 8(2), 499-535.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal Of Documentation*, 25(4), 348-349.
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 213-231.
- Utma, S. (2019). Dijital çağın bir gerekliliği olarak sosyal medya okuryazarlığı. *Selçuk İletişim*, 12(2), 1211-1235.
- Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2013). *VOSviewer manual*. Leiden: Univeristeit Leiden. 23 Nisan 2021 tarihinde, <https://www.vosviewer.com/download/f-33t2.pdf> adresinden erişildi.
- Yaylak, E. & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 1-32.
- Yeşiltaş, E. & Yılmaz, A. (2021). Eğitimde Medya Okuryazarlığı ile ilgili Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 1-1. DOI: 10.26466/opus.935547



**OSMANLI-TÜRK MODERNLEŞMESİNDE DEVLET
MERKEZLİ YAKLAŞIM VE METİN HEPER**

**STATE-CENTERED APPROACH IN OTTOMAN-TURKISH
MODERNIZATION AND METİN HEPER**

*Recep ERCAN**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türk modernleşmesinde devletin rolünü betimlemektir. Bu amaca yönelik olarak Osmanlı-Türk siyasal tarihi “merkez-çevre” modeli ve Metin Hepar’ın “güçlü devlet geleneği” bağlamında ele alınmaktadır. Bu çerçevede merkez-çevre modelinin genel geçerliliğinin devam edip etmediği tartışılmaktadır.

Türkiye’de modernleşmeyi üst yapı kurumları arasında gerilim ve çatışmaya indirgeyen merkez-çevre kuramı, şehirli-laik-orta sınıflar ile geleneksel-yoksul-alt kesimlerin karşıtlığını kendisine çıkış noktası yapmıştır. Güçlü devlet geleneği tezine göre, Batı’dan aktarılan modern değerleri referans alan yönetici elitler merkezi sürekli güçlendirirken çevreye duyarsız kalmışlardır. Devletin buyurgan yapısı, farklı toplumsal sınıfların ve sivil toplum örgütlenmelerinin gelişmesini engellemiştir. Osmanlıdan aktarılan güçlü devlet geleneği, modernleşmenin öznesi olarak cumhuriyet döneminde de etkili olmaya devam etmiştir. Öyle ki, Cumhuriyeti kuran bürokratik yapı, çok partili hayata kadar kendini devletle özdeş kılmış ve merkezi güçlendirmiştir. Merkezi temsil eden yönetici elitler ve çevreyi temsil eden geleneksel toplum kesimleri arasında kültürel çatışma ve gerginlik iktidar mücadelesi açısından da belirleyici olmuştur. 1980’li yıllarda neo-liberal dalgaının yükselişe geçmesinin Türkiye’de iktidar mücadelesine yansımaları olmuş, merkez ve çevre ilişkilerini etkilemiştir. Merkezi oluşturan eski elitler çevreselleşirken çevreyi oluşturan muhafazakâr kesimler merkezileşerek yeni elitleri oluşturmuşlardır. Sonuç olarak merkez-çevre kuramı ve güçlü devlet

* Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD Sivas /TÜRKİYE repcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6961-9595

geleniğinin bazı çekincelerle birlikte Osmanlı-Türk modernleşmesini açıklamakta hala işlevsel olduğı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici elitler, Merkez-Çevre Modeli, güçlü devlet geleniğı

Abstract

The aim of this study is to describe the role of the state in Turkish modernization. For this purpose, Ottoman-Turkish political history is discussed in the context of the "center-periphery" model and Metin Heper's "strong state tradition". In this context, it is discussed whether the general validity of the center-periphery model continues.

The center-periphery theory, which reduces modernization to tension and conflict between the superstructure institutions in Turkey, has made the opposition between the urban-secular-middle classes and the traditional-poor-lower classes its starting point. According to the strong state tradition thesis, the ruling elites, who took the modern values transferred from the West as a reference, were insensitive to the environment while constantly strengthening the center. The authoritarian structure of the state prevented the development of different social classes and non-governmental organizations. The strong state tradition transferred from the Ottoman Empire continued to be effective in the republic period as the subject of modernization. So much so that the bureaucratic structure that established the Republic identified itself with the state and strengthened the center until the multi-party system. Cultural conflict and tension between the ruling elites representing the center and traditional society segments representing the periphery have also been decisive in terms of the power struggle. The rise of the neo-liberal wave in the 1980s had reflections on the power struggle in Turkey and affected the relations between the center and the periphery. While the old elites forming the center became the periphery, the conservative sections forming the periphery became centralized and formed the new elites. In conclusion, it can be said that the center-periphery theory and strong state tradition are still functional in explaining Ottoman-Turkish modernization with some reservations.

Key Words: Ruling elites, Center-Periphery Model, strong state tradition.

GİRİŞ

Tanzimat'la başlayan iktisadi ve siyasi süreç Osmanlı'da giderek iktidar değişimini zorunlu kılmıştır. Mevcut düzeni korumakla yükümlü devlet bürokrasi Batı'da burjuvazinin rolünü üstlenmiş, devletin dönüşümünde etkili olmuştur. Bürokratik yapı kendini güvence altında tutmak için devleti dönüştürecek ara formların

gelişmesine izin vermemiştir. Modern eğitim kurumlarında yetişen, Batı'yı tanıyan, yabancı dil bilen bürokrasinin Batılılaşma konusunda hiçbir tereddüdü yoktur. Batıya daha mesafeli bürokratlar ise başka bir çekim merkezi oluşturmuşlardır. Bu ayrışma, Osmanlı'da siyasal kırılmaların temelini oluşturmuştur. Nitekim toplumsal değişimin zeminini, gelenekçiler ile reformcular arasında mücadele oluşturmuştur. Tanzimat'la başlayıp ve İkinci Meşrutiyette iyice artan çatışma, gelenekçilerin yenilgisiyle sonuçlanmıştır (Mardin, 1991).

Batılı devletler Osmanlı'nın modernleşmesine katkı sağlamış, ancak İmparatorluğun sonunu getirecek politik manevralara da kapı aralamıştır. Osmanlı'nın kendisine sadık ve hizmet edecek memurlar yetiştirmek için kurduğu modern okullar, doğası gereği aydınlanmacı fikirlerin etkisinde kalmış, Sultan'a muhalif ve örgütçü bürokratların yetişmesini sağlamıştır. Bu nedenle Türk Devrimi, Batılı anlamda ne burjuva ne de işçi sınıfının ürünüdür; yurtsever aydın ve askeri bürokrasinin örgütlediği anti-empyralist bir devrimdir. Toplum kesimlerinin ekserisi ulusal kurtuluş savaşını desteklemiştir. Anti-empyralist bir savaş veren yurtsever kadro, cumhuriyeti kurarken Batı'yı referans almıştır. Cumhuriyet öncesi kurulan ilişkilerin bir sonucu olarak -ki Osmanlı aydını kimliğini Fransa'da kazanmıştır- Kemalist kadro büyük ölçüde Fransız Devrimi'nden beslenmiştir. Toplumsal ve politik sistemin temel kurumunu oluşturan devlet, iktidarı ele geçiren çekirdek kadronun istekleri doğrultusunda jakoben bir anlayışa sahip olmuştur. Yurtsever aydın ve bürokrat kesimin öncülüğünde Türk ulusal burjuvazisi de Batıcılık, laiklik ve milliyetçiliğin parametreleri çerçevesinde hareket etmiş, reformist Müslüman Türklere kucak açarken kozmopolitan gayrimüslim azınlıkları ulusal burjuvaziden dışlamışlardır. Dolayısıyla yeni rejim daha başlangıçta iki kesimi iktidardan uzak tutmuştur. Bunlardan birincisi İslami kimliğini ön plana çıkarmak isteyen gruplar, ikincisi ise Kürt etnik gruplardır (Göçek, 1999).

Batı'nın modernleştirici etkisi temel veri alındığında devletlerarası ilişkiler Osmanlı'yı modernleşmeye zorladığı, bununla birlikte Osmanlı'nın dünya ekonomik sistemine eklemlenme konusunda gayrimüslim burjuvaziye sistem içinde tutamadığı görülmüştür. II. Meşrutiyetten itibaren devlet eliyle oluşturulan milli burjuvazi ise aydın ve askeri bürokrasiyle birlikte ulusal devletin oluşumuna öncülük edince devleti uydulaşma probleminin içine çekmiştir. Üstelik aydın ve askeri bürokrasi devlet içinde burjuvazinin

aleyhine kendi yerini sağlamlaştırdıkça milli burjuvazi dünya ekonomik ve politik sisteminin kenarına itilmiştir. Bu koşullarda devlet, bir yandan yabancı güçlerin baskısı ve savaşlar yüzünden çevrede daralırken bir yandan da güçlü haberleşme sistemiyle merkezi güçlendirmeye çalışmıştır. Merkezi bürokrasi güçlendikçe çevreyi daha iyi kontrol eder hale gelmiştir. Osmanlıdan aktarılan güçlü bürokratik yapı Cumhuriyet döneminde devam etmiştir (Göçek, 1999).

Batı'nın uluslaşma-modernleşme (modernite) pratiğini kendine uydurmaya çalışan Kemalist kadro, ülkeyi uydulaşmaktan kurtarıırken yeni bir ulus yaratmanın kültürel ve siyasal yansımalarını, zorluklarını yaşamışlardır. Cumhuriyeti demokrasiyle bütünleştirme gayretleri uzun bir süre Türkiye'nin önünde önemli bir problem olarak kalmış, çoğulcu demokrasiye geçme konusunda yetersiz kalmıştır. Merkezi oluşturan sivil-askeri bürokrasi ve Kemalist aydınlar kendi çevrelerinin oluşmasına zemin hazırlamışlardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ses çıkaramayan bu çevreler, son yıllarda merkeze karşı mücadelesinde iktidar olmayı başarmışlardır (Göçek, 1999).

Güçlü devlet geleneği tezi, Osmanlı-Türk modernleşme deneyiminin Batı'dan oldukça farklı bir zeminde geliştiği argümanına dayanır. Batı'dan farklılaştırıldığı nispette Osmanlı-Türk modernleşmesinin biricikliği kuramsal bir zemin bulduğu düşünülmektedir. Osmanlı-Türk modernleşmesi politik bir tercihin sonucu olarak merkezi-devletin değer ve inançlarını içerdiği için, devletin dışında kalan kümelenmelerin (çevredekileri, feodalleşme potansiyeli taşıyan özneleri, sivil toplumu) iktisadi ve siyasi güç kazanmalarının istenmediği, siyasal süreçlerin dışında tutulduğu ve hatta engellendiği iddia edilir. Osmanlı devlet geleneğini devralan güçler (asker-sivil bürokratlar) tarafından, tepeden inmeci bir biçimde tayin edildiği öne sürülür. Söz konusu teze göre, bu devlet geleneği sürdüğü ölçüde, günümüzde demokrasinin işlerlik kazanabilmesini ve sivil toplumun gelişip serpilmesini engellemektedir (Varel, 2020). Nitekim merkezi bürokrasinin etkin yapısı her zaman liberal çevrelerin eleştirilerine uğramıştır. Liberallere göre Türkiye'de yaşanan sorunların kaynağı olarak devletin bürokratik yapısı sorumlu tutulmuş, adeta günah keçisi yapılmıştır. Nitekim Türkiye'nin sorunlarını çözebilmesi için devletin küçültülmesi, ekonomiye müdahalesine son verilmesi önerileri burjuvazinin temsilcileri tarafından sıkça zikredilir olmuştur (Yılmaz, 2005). Ne var ki, Türkiye'de devleti küçültmek ya da dizginlemek şöyle dursun güçlü hükümetlerin olduğu dönemlerde

bile hiçbir siyasal hareket bunu yapmamıştır; tam tersine devletin bürokratik yapısını daha da güçlendirmiştir. Devlet her dönem kendisini başka biçimlerde yeniden üretmiştir. 1980’li yıllardan itibaren kurumsal-geleneksel yapıların işleyişinde değişiklikler yaşanmasına, merkez ve çevrenin yer değiştirmiş olmasına karşın güçlü devlet geleneği devam etmiştir. Devletin buyurgan niteliği gündelik hayatın her alanında hissedilmiştir. Gizil olarak liberal değerlere vurgu yapılsa da güçlü devlet geleneği tezi, devlet-toplum ilişkilerinde hala açıklayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Akyol, 2017).

Türk modernleşmesinde devletin etkili bir özne olduğunu savunan güçlü devlet geleneği tezi, Osmanlı-Türk modernleşmesinin tarihsel perspektiften okunmasına, Türkiye’de devlet ve sınıfların doğasını açıklamaya, Türkiye’de devletin inşasında ve iktidar-devlet ilişkilerinin analizinde katkı yaptığına dair ön kabuller bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Asıl problem şu: Merkez ve çevre modeli günümüzde de genel geçerliliğini halâ devam ettirmekte midir? Bu soru Şerif Mardin ve Metin Heper’in görüşleri esas alınarak çalışmanın sınırlarını aşmadan irdelenmiştir.

Türk-devlet geleneğinin kuramsal çizgisini oluşturan kişilerin başında Metin Heper ilk akla gelen isimdir. Heper’in çalışmalarına bakıldığında ilgi odağı Osmanlı-Türk devlet geleneği üzerine olduğu görülür. Heper, devletin merkezileşmesi, devlet-siyaset ilişkileri bağlamında elitler, bürokrasi, demokrasi, sekülerizm, militarizm gibi Türk siyasal yaşamının temel kavramlarını çalışmalarının merkezine koymuş ve bu çalışmalarında devlet-merkezci yaklaşımı kullanmıştır. Türkiye’nin özellikle akademik çevrelerinde epeyce ilgi toplayan bu teori, Edward Shils (1973) tarafından geliştirilmiş, Şerif Mardin tarafından da Osmanlı-Türk toplumunu, devlet-halk kopukluğu ya da gevşek doku temelinde toplumsal-kültürel boyutta açıklayacak siyasal bir anahtar olarak kullanılmıştır (Mardin 1997: 34). Mardin’in öncülük ettiği merkez-çevre ayrımını birçok Türk akademisyen gibi Heper de devlet-merkezci yaklaşım ekseninde yeniden okuyarak toplumsal-kültürel boyuttan, kurumsal-siyasal boyuta geçiş sağlamıştır (Özman ve Coşar 2001: 86).

1. OSMANLI-TÜRK TOPLUMUNDA MERKEZ-ÇEVRE İLİŞKİLERİ

Merkez ve çevre kavramlarını modern batı toplumlarının analizinde ilk kez kullanan Edward Shils, her toplumun bir merkeze

sahip olduğunu belirtir. Burada merkez, “kurumlar olarak merkez” ve “değerler olarak merkez” olarak iki şekilde vardır. Kurumlar olarak merkezden kastedilen bütün toplumu düzenleyen merkezi bir iktidarın oluşmasıdır. Değerler olarak merkez ise, toplumun etrafında bütünleştiği, bireylerin kimliklerini oluşturan değerler ve inançlardır. Shils’e göre toplum olmanın şartı kolektif bilinçtir. Merkez, üzerinde uzlaşılmış bir değerler alanı olarak herkesi etkileyebilecek bir çekim gücene sahiptir. Dolayısıyla toplumu yöneten değerler, semboller ve inançlar merkezi oluşturur (Shils, 2002). Merkez çeşitli kurumların faaliyetleriyle birlikte çeşitli roller ve statülerden oluşur. Toplumun merkezini oluşturan değerler ve kurumlar bir bütünlük gösterse de toplumun tüm üyelerinin merkezi değerleri benimsemeleri anlamına gelmemektedir. Merkezi değerler sisteminin toplumun yöneticileri tarafından sahiplenilmesi merkezin güçlenmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla merkezi değer sisteminin en büyük taşıyıcısı devlettir. Devlet, sahip olduğu otoriteyi yayma eğilimi içindedir. Bunu kendisinin atadığı merkezin seçkinleri aracılığıyla yapmaktadır (Shils, 2002).

Weberci iktidar anlayışı içinde kalarak bürokratik ve siyasal seçkinlere toplumsal yeniden üretim sürecinde ayrıcalıklı bir alan açan Shils, devletin (seçkinler ve bürokrasi) toplumsal sınıflar karşısında özerk bir kurum olarak ortaya çıkmasına, dolayısıyla devletin aşkın/güçlü bir biçimde kavranmasına imkân vermiştir (Açıkel, 2006). Burada asıl soru, toplumun yeniden üretimi meselesinde merkezin çevreyi dönüştürebilme kapasitesinin ne olduğudur? Osmanlı-Türk modernleşmesini açıklamak için merkez-çevre ilişkilerini kullanan Mardin (2003), “Türk Siyasasını Açıklayabilecek Bir Anahtar: Merkez-Çevre İlişkileri” adlı makalesinde Shils’in kavramsallaştırmasını çıkış noktası yapmıştır. Mardin’e göre merkez, Osmanlı Devleti’ni bir arada tutan merkezi bürokrasi, devletin işleyişini sürdüren değerler ve ilişkileri kapsamaktadır. Çevre ise, merkezin dışında kalan toplumsal ve coğrafi alanı temsil etmektedir. Merkez, yönetici elitlerin yaşadığı ve siyasal kararların alındığı, kültür sanat etkinliklerinin yoğunlaştığı, ülke ekonomisinde ağırlığı olan özerk bir alanı temsil ederken çevre, devlet yönetiminde etken olmayan, devletin yasalarından ve düzenlemelerinden sakınmaya çalışan, devlete sürekli kaynak aktaran grupları, yönetilen kesimleri kastetmektedir (Mardin, 2004).

Mardin, Türkiye’deki merkez-çevre ilişkilerini Batı toplumları ile karşılaştırmalı olarak ele almış, özellikle din-siyaset ilişkileri ve toplumsal sınıflar bağlamında bazı genellemelere ulaşmıştır. Batı’da

toplumsal sınıflar arasında ya da devlet-kilise arasındaki gerilim, zaman içinde uzlaşmayla sonuçlanmıştır (Mardin, 2003a). Mardin'e göre, Türk toplumunda böyle bir gerilim hiç olmamıştır. Din-devlet arasında bir çatışma söz konusu değildir. Öyleyse Türk toplumunda tarihsel ilerlemeyi tetikleyen nedir? Mardin, bu soruya merkez-çevre ilişkilerini referans göstererek cevap vermektedir. Batı toplumlarında yönetici merkez ile yönetilen çevre arasında karşılıklı bir çıkar ilişkisi bulunmaktadır. Tarihsel süreçte çevrenin siyasal temsilcileri ile merkez arasında koordinasyonu sağlayan bazı kurumlarının oluşturulması sonucunda egemenliğin parçalandığı, çoğulcu bir yapı içinde uzlaşma ve bütünleşme ortaya çıkmıştır. Osmanlı'da ise Avrupa'da ki gibi merkez ve çevre arasında etkileşimi kuracak özerk yapılar gelişmediği için bürokratik sistem, toplumsal bütünleşmeyi ortaya çıkarmamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda merkezi simgeleyen devlet ile çevreyi temsil eden halk (Anadolu) birbirlerinden kopuktur. Batı'da merkezin gücü, çevre tarafından sınırlandırılırken Doğu toplumlarında özellikle de Osmanlı'da devlet-toplum ilişkisi, merkezin çevre üzerindeki mutlak denetimi biçiminde ortaya çıkmıştır.

Osmanlı'da merkezileşmeden anlaşılan özerk güçlerin yokluğudur. Osmanlı, Ayanlar ve göçerler gibi diğer bazı yapıları tehdit olarak algıladığı için güçlenmesine izin vermemiştir. Çevre, Batı Avrupa'daki gibi özerk bir yapıya dönüşmemiştir. Batı'da sivil toplum olarak adlandırılan yapılar Osmanlı'da gelişmemiştir. Osmanlı'da sivil toplum yerine, bağlamı dini örgütlenme olan ve üzerinde devletin etki yaptığı cemaatçi bir yapının varlığından söz etmek daha doğrudur (Mardin, 2009).

Merkez-çevre modelinin temel kabulleri üzerinden hareket edildiğinde Osmanlı'da sivil toplumun yokluğu, güçlü askeri ve siyasal yapı, Osmanlı'yı Doğu toplumları gibi despotik olduğu kabulüne götürmüştür (Mardin, 2009). Doğu-Batı karşıtlığı üzerinden geliştirilen oryantalist bakış, Doğu toplumlarının durağanlığının gerçek nedeni toplumsal sınıfların yokluğuna bağlamaktadır. Devlet, köylünün ürettiği artık ürüne el koyunca ticaret ve pazarın gelişmesi artık mümkün değildir. Bunun sonucunda tüm üretici kesimlerin devlete bağımlılığı kaçınılmaz olmuştur. Sonraki yıllarda burjuvazi de devlete yaslanmak durumunda kalmıştır (Heper, 2006).

Mardin'e göre, Osmanlı'da despotik devlet yapısının başatlığından her zaman söz etmek mümkün değildir. Dini cemaatler

sivil toplumun bazı görevlerini üstlendikleri halde merkezle (devlet) çevre arasındaki kopukluk bir türlü giderilememiştir. Bunun nedeni çevrenin parçalı yapısı, kentlerde oturanların göçebe toplulukları küçümsemeleri, tarikatlar ve zengin ailelere güvensizliktir (Mardin, 2009). Mardin'in kültürel ikilikler üzerinde kurduğu merkez-çevre modelinde belirleyici bir özellik de yönetici ile halk arasında kültürel bölünmüşlüktür. Merkez ve çevre birbirine kültürel anlamda yabancılaşmıştır. Bu durum, devletin uzlaşmaz ve otoriter kurumsal merkezizetiğinin bir sonucu olarak gösterilebilir. Mardin'e göre Osmanlı'da merkez daha homojenken çevre, merkezin aksine heterojen ve ayrışık bir görüntü içerisindedir. Mardin merkez ve çevreyi daha çok kültürel ayrışma üzerine kurgular. Merkezin yüksek kültürü karşısında çevre, kişiler arası bağları öne çıkaran, yerelliğe vurgu yapan ve geleneksel yaşam tarzına dayanan bir kültürü benimser ve sürdürür. Merkezi kurumlara ya da iktidara bağlı olan sınıf, kendisini üzerinde hâkimiyet kurduğu çevreden kültürel ve simgesel kotlar üzerinden de farklılaştırmıştır. Üstelik çevrenin merkezi kültüre ulaşma ve ona katılma yolları da çoğunlukla kapalıydı (Akyol, 2017).

Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş dönemiyle başlayan merkez-çevre kopukluğu, merkezin devlet anlayışı ve çevreye karşı tutumu bakımından 19. yüzyılda da bir değişikliğe uğramadan sürmüştür. Bu bağlamda Osmanlı'da çağdaşlaşma çabalarının asıl nedeni Batı'ya karşı kendisini tahkim etmek değil, aynı zamanda merkezin kendisini güçlendirme isteğidir (Akyol, 2017). Özellikle Tanzimat'ın ilanından sonra Osmanlı İmparatorluğu'nda güçlü bir merkezileşme istek ve iradesi ortaya çıkmıştır (Aydın, 2006). Dolayısıyla Tanzimat reformcularının amacı tebaa ile doğrudan bağlantılı herkese eşit davranan akılcı ve adalet ilkeleri çerçevesinde faaliyet gösteren merkezizetçi bir devlet kurmaktır (Heper, 2011).

2. DEVLET MERKEZLİ SİYASETİN YENİDEN ÜRETİMİ OLARAK GÜÇLÜ DEVLET GELENEĞİ

Devlet merkezli yaklaşım sivil toplum analizinde devleti başlangıç noktası yapmıştır. Bu yaklaşıma göre devlet, yapısı ve faaliyetleriyle zorlayıcı güç tekeline elinde bulunduran kurumsal bir organizasyondur. Weber'e göre günümüzde devlet merkezli geleneğin temel referanslarını sağlayan devlet, belirli bir toprak parçası üzerinde meşru erk ve baskı tekeline sahip bir örgütlenme biçimidir (Keyman, 2000: 86). Bununla birlikte devlet her zaman güçlü grup ya da sınıfların

taleplerini yansıtmayabilir. Marksist yaklaşımların aksine devlet, sınıfsal yapının yani kapitalist gelişmenin bir ürünü olarak değil, sınıf çıkarlarından bağımsız kendi kendine özerk bir organizasyon olarak değerlendirilmektedir. Devletin sınıf mücadeleleri sonucunda biçimlendiği şeklindeki Marksist teorileri eleştiri konusu yapan Skocpol, birçok toplumsal değişimin arkasında özerk devlet faaliyetinin olduğunu söyler (Yılmaz, 2005: 114). Weberci görüşlere göre devletin kapitalizmden önce ortaya çıkması, devlete bağımsız hareket etme imkânı sağlamaktadır.

Poulantzas'ın “devletin göreceli özerkliği” teorisinden hareketle Skocpol ve Block gibi Neo-Marksistler “devletin potansiyel özerkliği” kavramını kullanmışlardır. Skocpol egemen sınıflardan görece özerk bir devletten değil, bir bütün olarak toplumdaki; “potansiyel olarak özerk” bir devletten söz etmiştir. Skocpol'da devletin baştan özerk olduğu kabulü, devletin “özerklik” ve “egemenlik” kriterini gündeme getirir. Skocpol aynı zamanda devleti, toplumsal, siyasal ve iktisadi dinamikleri belirleme potansiyeli olan, kendine özgü örüntüye sahip bir örgütlenme biçimi olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu bağlamda liberal devletin Weber'ci tanımı zayıf kalmaktadır. Buna göre devlet, toplumsal ve iktisadi yapılanmanın belirlediği anayasal sınırlılıklar içerisinde hukuki bir düzenleme ya da toplumsal birliktelik olarak görülür. Oysa pratikte böyle bir uzlaşma her zaman mümkün değildir. Skocpol'a göre devlet, kendi başına özerk ve egemen bir örgütlenme olarak görülmektedir. Bu tanımlamada devletin baştan özerk olduğunun kabulü, devlet-merkezli yaklaşımın çerçevesini belirlemektedir (Özman ve Coşar 2001: 84-85).

Devlet-merkezli toplumlarda devlet, tüm toplumun hukuki, iktisadi, siyasal ve kültürel yaşamını belirleme rolünü üstlenir. Liberalizme göre devletin küçüldüğü toplumlarda devlet, sadece arabulucu konumda olup toplumsal dengeyi gözetir. Batı demokrasilerinde devletin küçüldüğü, bazı istisnaların dışında az gelişmiş ülkelerde güçlü devlet imgesine ihtiyaç duyulduğu, iktisadi ve siyasal olmak üzere tüm toplumsal hayatı devlet-merkezli bir bağlamda düşünebiliriz. Heper (1985), İnsel (2001) ve Buğra (1994) gibi teorisyenlerin çalışmalarında Türk devletinin merkeziliği sıkça vurgulanmış, merkez, siyasal istikrarın -demokrasi değil- güvencesi olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla Osmanlı-Türk toplumunda tüm toplumsal yaşam, merkeze göre düzenlenmiştir.

Heper, Osmanlı-Türk modernleşme sürecinde yaşanan gerilimi kurumsal-siyasal boyutta devlet-merkezli bir yaklaşımla analiz etmiştir. Heper'e göre Türkiye'nin siyasal hayatında yönetsel erki kendinde toplayan devlet seçkinleri ile iyi örgütlenememiş ve siyasal yaşamda etkin olmayan çevre adına hareket eden siyasal seçkinler vardır (Heper, 2006). Devletin idari yapısı, toplumdaki diğer unsurların etkinliklerinin sınırlarını çizen bağımsız bir değişkendir. Devlet bir bütün olarak toplumu şekillendirme yetisine sahiptir. Ancak devletin tek başına bir aktör olarak ele alınmasının doğru ama yetersiz olduğunu düşünen devlet-merkezli yaklaşım, temel analiz birimi olarak toplumsal yapıya ve uluslararası bağlama dikkat çekmektedir. Devlet, toplumdan ayrıksı bir varlık olarak toplumu dönüştüren merkezi bir güçtür (Dinler, 2003).

Şerif Mardin merkez ve çevreyi kültürel ayrışma anlamında yöneticiler ve sivil toplum arasındaki kopukluğa atıf yaparak kullanmıştır. Heper ise devlet-merkezci bir bağlamda devletin merkezi kuşattığı, dolayısıyla siyasal faaliyetin devletin tekelinde yürütüldüğü ve olası alternatif siyasal faaliyetlerin baştan önünün kesildiğini belirtir (Heper, 2006). Özerk bir varlık olarak devlet, hukuksal bir yapıdan ziyade siyasal bir niteliğe sahiptir. Heper'in çalışmasındaki temel kuramsal argüman, ülkelerin kadim köklerinde, devlet geleneklerinde bulunabilir. Nitekim güçlü devlet geleneği kodlarının arkasında Türk-İslam devletlerinin beka problemleri, bölünme riskinin 15. yüzyıla kadar güçlü şekilde devam etmesi, Bizans devlet tecrübesinden de devamlılıklar bulunmaktadır (Heper, 2006).

Heper'e göre (2006), Osmanlı toplumsal yaşamında ara toplumsal tabakalar olmadığından dolayı Osmanlı'da aristokrat sınıf ve feodalite yoktur. Osmanlı devlet geleneğinde devlet otoritesi hem padişahın şahsında hem de bürokraside yoğunlaşarak kendini göstermiştir. Batı siyasetlerine kıyasla devlet, aristokrasi, kilise, burjuvazi, işçi sınıfı, vb. ile çatışma-uzlaşma süreçleri içine girmek zorunda kalmamıştır. Türkiye'nin Batı siyasetine yakınlığını reddetmeyen Heper, Doğu ile Batının farklı özelliklere sahip olduğunu söyler. Weber'i referansla Osmanlı toprak düzenini patrimonyalizm olarak adlandırmaktadır. Dolayısıyla devletle birey arasına giren yapıların eksikliğine dayanan despotik yapı, Doğu toplumlarının genel bir karakteristiği olarak ileri sürülmüştür (Mardin, 2002).

Güçlü devlet geleneğini anlamada patrimonyal devlet kavramı kilit bir rol oynamaktadır. Patrimonyal devlet, hem Osmanlı devletini

tanımlama aracı olarak hem de Cumhuriyet dönemindeki devletin Osmanlı devletiyle olan sürekliliğini gösterme aracı olarak kullanılır. Patrimonyal devlet kavramı, Weber'in geliştirdiği ideal tiplerden biridir. Halil İncik, Weber'e dayanarak Osmanlı'nın patrimonyal bir devlet olduğunu ileri sürer (İncik, 1992). Patrimonyalizm, hükümdarın askeri ve yönetsel örgütlenmeyi kendi kişisel aracı haline getirmesidir. Patrimonyal devlet, padişahın mutlak hâkimiyetine dayanır. Padişahın izni olmadan hiçbir mevki kimseye tahsil edilemez. Bu zorunluluk devlet memurlarını doğrudan hükümdara bağımlı kılmaktadır. Hükümdara bağlılık en önemli meziyettir. Kendilerini devletin çıkarlarıyla özdeşleştirerek değişimi yönlendiren bu bürokratlardır (Dinler, 2003).

Patrimonyalizm, mülkiyetin mutlak olarak hükümdarın elinde toplanmasına denk düşer. Devlet, toplumsal ve ekonomik ilişkilerde belirleyicidir. Tımar sahipleri ve mültezimler toplanan verginin bölüştürülmesinde devletin küçük ortağı gibidirler (İnsel, 1996). Patriyonalizm açısından Osmanlı'yı ayırt edici kılan, iktidarın ve mülkiyetin hükümdarın elinde olması ve her türlü kapitalist birikimi engellemesidir. Batı'da ise devlet, izlediği merkantilist politikalarla hem mülkiyetin koruyucusu hem de burjuvaziye geliştirici bir rol oynamıştır (Dinler, 2003).

Mardin'e göre, Osmanlı'da Doğu despotizminin göstergelerinden biri de İmparatorluğun ilk yıllarında tımar sahipleri ile köylüler arasında yakın ilişkilerdir. Osmanlı'nın gerileme döneminde bu ilişkiler bozulmaya başlamış, yöneticiler köylünün ürettiklerine el koyarak ağır vergi yükü altında ezmişlerdir. Bu yüzden merkez ile çevre arasındaki gerginlik hiçbir zaman uzlaşma yoluyla giderilememiştir. Merkezin ağır vergi yükü karşısında halk çıkarlarını dile getiren yerel eşrafa daha çok güvenmeye başlamıştır. Ancak yerel eşraf, hiçbir zaman Batı'daki gibi özerk bir statüye sahip olamamıştır. Bu nedenle Osmanlı'da merkez ile çevre arasında toplumsal bir uzlaşmaya rastlanmamıştır (Mardin, 2003b).

Osmanlı-Türk devlet geleneği üzerine yapılan çalışmalarda sivil toplum ve burjuva sınıfı gibi oluşumlar çevreyi temsil etmesi açısından önemlidir. Mardin ve Heper'in çalışmalarında kullandıkları merkez-çevre kuramında çevreden kastettikleri sivil toplumun kendisidir. Sivil toplumun varlığını temel veri olarak kabul ettikleri için de bazı sivil odakların devletle organik ilişkiler kurarak merkeze eklemlendiklerini

belirtirler. Ama yine de hem Mardin hem de Heper, Osmanlı'da sivil toplumun güçsüz olduğunu belirtir. Osmanlı'da güçsüz de olsa sivil toplumun varlığı, Batı'nın oryantalist görüşünün aksine Doğu'nun kendine özgü toplum yapısı olduğu görüşüne dayanır. Mardin gibi Heper de bu yöndeki analizlerini Ömer Lütfi Barkan ve Halil İncalcık'ın çalışmalarına gönderme yaparak biçimlendirmiştir. Barkan ve İncalcık Osmanlı'nın suigeneris (kendine özgü) bir yapıda olduğunu açıkça vurgulamışlardır (Akyol, 2017).

Kasaba (2005), Pamuk (1998) ve bir ölçüde İncalcık da (1998), Osmanlı devletinde sivil organizasyonların -dini cemaatler, toprak ağaları, konar-göçerler vb.- bulunduğunu söylerler. Kasaba'ya göre, devlet ve toplum arasındaki çatışmada devlet siyasal alanı temsil ederken, halk siyasal alanın dışında kalmıştır. Bundan dolayı da devlet ile toplum arasında yabancılaşma ortaya çıkmıştır. Merkezin otoriteyi kimseyle paylaşmak istememesi nedeniyle devlet kendini her zaman toplum dışında tanımlama gereğini duymuştur (Usul, 1997). Mardin'in dine atfettiği önem işte bu çevrenin merkezle bağını sağlamasından kaynaklanmaktadır. Bu düşüncülerden hiç biri sivil toplum olmadığını iddia etmemekle birlikte sadece sivil toplumun devleti şekillendirecek kadar güçlü olmadığını belirtiyorlar. Pamuk ise devletin sanıldığı kadar güçlü olmadığını iddiasındadır. Diğer bir deyişle Heper ve Pamuk arasındaki fark devlete atfedilen güç miktarıyla alakalıdır. Heper, Osmanlı-Türk devlet geleneğini irdelerken devlet merkezli failin yani bürokrasinin Türkiye'nin iç siyaset dinamikleri üzerine etkisini güçlü bir şekilde vurgulamıştır.

Heper'e göre patrimonial gelenek devlete sosyal yaşamın her alanını düzenleme yetkisi vermekte ve devlet bu yetkiyi mülkiyet ilişkileri ve gelenekten almaktadır (Heper, 2006). İnsel ise (1987), Heper'in aksine Osmanlı devletinin toplumun günlük hayatını yönlendirme sevdasında olmadığını, toplumun bütününe uzaktan denetlemekle yetindiğini, bu anlamda oldukça hassas bir denge siyaseti ile kendini yeniden üretmekle sınırladığını, ancak Osmanlı'nın aksine Cumhuriyeti kuran kadroların toplumu değiştirmek sevdasında olduklarını belirtirler. Kendilerini devletin meşru sahibi gören devletçi seçkinler, toplumu çağdaşlaşma sürecine sokarken, diğer taraftan da devlet ile devlet dışının ilişkilerini düzenleyen geleneksel siyasi yapıyı korumak arzusundadırlar.

Osmanlı-Türk devlet geleneğinde kişi devlet için vardır; siyasal otoriteye doğrudan bağlıdır. Kişi meşru otoriteyi sorgulayacak bilinçten yoksun olduğu için -Marksist görüşün aksine- doğrudan devlet ile toplum arasında çatışma söz konusu değildir (Kazancıgil, 1981). Heper bu konuya pek girmese de Mardin aksini iddia eder. Mardin'e göre devlet ile toplum arasında bir çatışma vardır, ama din bu ilişkide baskılayıcı bir rol oynar der. Marksistler ise, sınıflar arası çatışmanın devlet toplum ilişkilerine yansıdığını iddia ederler.

Osmanlı devlet geleneği, iktisadi ve sosyal alanlarda cılız denecek kadar sivil toplum örgütlenmesine izin vermiş, emek ve sermaye yoğunluklu örgütlü sınıfların oluşmasına ise pek izin vermemesi, siyasal demokrasinin kültürel temellerinin gecikmesine neden olmuştur. Yeni Osmanlılar ve Jön Türklerin tepeden inme çabaları, Cumhuriyet döneminde de sürmüştür. Sendikalar ve meslek örgütleri gibi tüm sivil girişimler devletin müdahalesi altındadır; devlet sivil toplumu kendisi inşa etmeye çalışmaktadır. Bu durum, Osmanlı'dan tevarüs edilen patrimonyal yapının, yani itici gücün devletin elinde olmaya devam etmesinin bir sonucudur (Karaman, 1990: 11). Genç Türkler ve Kemalistler, geleneksel Osmanlı bürokratlarından hayli farklı olmakla birlikte devletin sivil toplum üzerindeki egemenliğini öne alan meşruluk ve yetki tekeli sosyal ve ekonomik alandaki seçkinler aleyhine devlet seçkinlerine ayıran eski patrimonyal geleneğin mirasçıları olmuşlardır (Kazancıgil, 1981). Bu seçkinler cumhuriyet tarihi boyunca uzunca bir süre devam etmiştir. Genç Osmanlılar, Jön Türkler, İttihat ve Terakki içinde yer alan aydın kadroların devleti kurtarma ve devletin bekası için otoriter devlet anlayışı içinde hareket etmesi, cumhuriyet döneminin de güdümleyici Jakoben tavrını açıklayıcı niteliktedir. Jakoben aydın tavrı, sol Kemalistler için devletin öncü rolünü sürdürme anlamına geliyordu. Osmanlı'da olduğu gibi erken dönem Cumhuriyet döneminde de devletin öncü rolü, hayatın her alanında daha da etkin bir biçimde sürmüştür. Tüm çağdaşlaşma girişimleri seçkinler kadronun halk adına mutlak otoritesinin güçlendirilmesi ve devletin ideolojik gücünün mutlaklaştırılmasının bir sonucu olmuştur.

3. MODERN TÜRKİYE'DE GÜÇLÜ DEVLET GELENEĞİ

Osmanlı'dan tevarüs eden güçlü devlet geleneği, modern Türkiye'nin siyasal iklimini şekillendirdiği, baskıcı bir tonda devlet-

toplum karşıtlığı üretildiği şeklinde genel bir kabul vardır. Devletin görevi, toplumda genel uyumu sağlamak, gerekli olan adaleti dağıtmaktır. Bu vatandaş ile devlet arasında karşılıklı bir alış-veriştir. Devlet toplumdan vergiyi toplar, karşılığında onun güvenliğini ve adaletini sağlar. Fakat pratikte devletin adalet dağıtması her zaman toplumsal tabanın istemlerine göre değil, devletin belirleyeceği genel iyi kabul edilen soyut kavramlar üzerine inşa edilmektedir. Toplumsal çıkarların uzlaştırılması temelinde oluşturulacak toplumsal refahı artırmak için çalışmak yerine, devleti koruma endişesinden kaynaklanan kutsallık yüklenmektedir. Bu yaklaşım devleti toplumdan uzaklaştırmaktadır. Devlet toplumu sadece yönetilecek bir varlık, bireyleri de vergi ödeyecek ve askere gidecek kişiler olarak algılamaktadır. Bu devletin toplum üzerinde tartışılmaz hâkimiyetinin bir sonucunu göstermektedir. Modern Türkiye'de devlet sevilir, ona sadık olunur ve düşmanlarına karşı şerefi korunur (Sarıbay, 1998: 77). Rasyonel demokrasinin geçerli olduğu çoğu Batı ülkesinde ise toplum, devletin dışında kalarak devleti düzenler ve kontrol altında tutar. Devlet bireyi incelemeyi; bireyin hizmetindedir. Türkiye gibi az gelişmiş ülkelerde ise toplumun, devlet tarafından düzenlendiği gerçeği, güçlü piyasa ve sivil toplum koşullarının yokluğu ya da güçsüzlüğü nedeniyle güçlü bir merkezi devlet geleneğinin Osmanlı'dan modern Türkiye'ye aynen aktarıldığı söylenebilir. Osmanlı devletinde sivil toplumun güçsüz kalmasının temelinde devletin despot tutumu rol oynamıştır. Doğu'nun güçlü devleti ve zayıf toplumu kapitalist birikimin ve demokratik gelişmenin önünde bir engel olarak gösterilmektedir (Mardin, 2003b).

Devlet-toplum ilişkisinde, devletin kendine özgü nitelikleri vardır. Devlet hem sivil toplumu kendi bünyesinde toplar hem de sivil toplum içinde bir alan işgal eder. Devlet, içinde hareket edilecek alanın çerçevesini belirler, özerk grup örgütlenmesine ait etkinliklerin -siyasal etkinlik dâhil- kurallarını düzenler. Toplumdaki bireyleri iyi yaşam konusundaki kendi kişisel değerleri doğrultusunda ortak bir değeri düşünmeye zorlar (Walzer, 1992). Nitekim Osmanlı'da güçlü devlet geleneği, Doğu'nun devlet geleneğinden farklı olarak devlet-toplum ilişkilerinin düzenlenmesinde ve kurumsallaşmasında aktif rol oynamıştır. Toplumu yeniden kurmak için devletin üstlendiği işlevler, devletin daha da güçlenmesine olanak sağlamıştır. Güçlü devlet, kendisine rakip olabilecek hiçbir organizasyona, sivil topluma izin

vermemiştir (Heper, 1992). Bu yüzden hem Osmanlı'da hem de genç Cumhuriyette sivil toplum cılız kalmıştır.

Modern Türkiye'nin Osmanlı'dan güçlü bir devletçi gelenek devralması sonucunda devlet güdümlü siyasal sistemin dışında farklı girişimlere fırsat verilmemesi, burjuva sınıfının çıkarlarına dönük politik girişimlerin engellenmesi, sosyal gruplardan bağımsız bir siyasi parti sistemi, kültürel ayrışma, parti-merkezli politika ve devlet-güdümlü siyasi sistem toplum hayatına egemen olmuştur (Heper, 2006). Cumhuriyet döneminde devlet, hedeflediği modern toplumsal yapıya ulaşabilmek için bu geleneği sürdürmeyi tercih etmiştir. Bu bağlamda demokrasi, Heper'e göre devlet için bir araç niteliğindedir. Devlet bir mücadele alanı olarak yeniden biçimlendirilen siyasal bir arenadır. Bu arenada devleti seçilmiş olanlar değil, diplomatlar temsil eder. Devlet seçilmişlerin adeta kuşatması altındadır.

Keyder'e göre (1989), toplumsal muhalefet o kadar güdük kalmıştır ki, tüm reformlar devletin inisiyatifinde gerçekleşmiştir. Sağda ve solda siyaset, iktidara gelmenin bir aracı olarak görülmüş ve demokrasi sandığa sıkıştırılmıştır. Türkiye'de demokrasiye geçiş sivil toplum tarafından değil, devlet elitleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Politik, ekonomik ve sosyal gücün birleştiği yer merkez / devlettir. Cumhuriyet döneminde reformların hemen hepsi tek elden gerçekleştirilmiştir. Devlet elitleri (atanmış bürokratlar) ve politik elitler (seçilmişler) bu devrimleri gerçekleştirmek için sivil toplum kuruluşlarından bağımsız hareket etmişlerdir. Heper'e göre, toplumun ihtiyaçları devlet elitleri ve politik elitlerin uyum içinde çalışmaları ile giderilebilirdi, ancak Türkiye'de bu elitler arasındaki uyumun henüz başarılamadığını, demokrasinin bu yüzden zaafa uğradığını -askeri müdahalelere maruz kaldığını- ve Türk demokrasisinin Osmanlı mirasından kurtulmak için uzun bir zamana ihtiyacı olduğu belirtilir (Heper, 2000).

Devlet seçkinleri ve siyasal seçkinlerin toplumu manipüle etmek için en çok kullandıkları slogan, vatanın bölünmez bütünlüğü doğrultusunda birlik ve beraberlik anlamına gelen genel uyumun kullanılmasıdır. Devlet adeta kutsanmış, dokunulmaz bir semboldür ki, ona sadakat en büyük elzemdır. Türk toplumunun kültürel dağarcığında bu sadakat duygusu, yoğun olarak yaşanmaktadır. Seçkinlerinin gücü, bu sadakat duygusunun kuvvetliliği oranında kendilerini ayakta tutar, yeniden üretir. Heper'in aksine bu kesimlerin topluma karşı

duruşlarında her zaman çatışma içinde olmaları beklenemez. Devlet elitleri ve siyasal seçkinlerin çıkarları söz konusu olduğunda aralarındaki ereksel ilişki genel uyuma dönüşebilmektedir.

Heper'e göre Türk demokrasisinin temel sorununun siyasal sürece gerçekçi yaklaşmamasıdır. Demokrasinin amaç olarak değil de katılımcılık ve eşitlik ilkesi boyutunda ele alınması, temel sorunları da beraberinde getirmektedir. Türkiye'nin feodalite ve kapitalizm süreçlerinden geçmemesi nedeniyle sınıfsal bir uzlaşma ya da dengeye oturmamıştır. Laikleşme, seküler bir yaşamı zorlamıştır. Başka bir deyişle Batı'da devlet, kilisenin üslendiği işlevi devralırken Türkiye'de devlet işlerinin din dışı kurallara göre yürütülmesi amaçlanmıştır (Heper, 1999). Dinin devlet yaşamının dışında tutulma düşüncesinin altında yeni bir ulus-devlet inşası bulunmaktadır. Osmanlı'da din kurumları birbirinden ayrılmamıştı; siyasal ve dinsel yetke tek bir otoriteye bağlıydı. Batı'da ise otoriteler arasında güç dengesi vardır. Bu dengeyi sağlayanda demokratik uzlaşmadır.

Heper'e göre Türkiye'de entelektüel-bürokratik seçkinler, siyasal seçkinleri küçümserler. Eskiden beri Türkiye'de bürokratlar iyi eğitim görmüş, bilgili, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek kişilerden oluşur. Batı kültürünü özümsemişlerdir; yasallık ve rasyonellik konusunda tutumları gelişmiştir, politik gündemlerinde Batılılaşma vardır. Sosyal ve ekonomik konulara az ilgi göstermişlerdir. Halkı ve siyasetçiyi küçümserler ve güvenmezler. Türk siyasal hayatında ün yapmış pek çok lider bürokrasiden gelmesine karşın bürokratik elitler ile siyasal elitler arasında çatışma artarak sürmüştür (Heper, 2000). Çünkü her elit kendi bulunduğu yerden demokrasi sorunlarına bakmıştır. Devlet elitleri demokrasiyi çeşitli çıkarların bağdaştırılması olarak değil, en iyiyi, en doğruyu ortaya çıkarmanın yolu olarak algılamıştır. Heper'e göre (1990) demokrasi farklı çıkar gruplarını uzlaştırma işlevi gören bir sistemdir. Demokrasinin askerler tarafından da araç olarak belirlenmiş olması nedeniyle askeri müdahalelerin (demokrasiyi inşa etmek için) iktidarı kısa süreli kullandığı görülür. Türkiye'de demokrasiden beklenen çatışan çıkarları bağdaştıran değil de ülke yararına en iyiyi bulmak olunca, demokratik rejimin inşası güçleşmektedir. Türkiye'de çıkarlardan ziyade ideolojiler çatışmıştır; ideolojilerin uzlaştırılması ise zordur.

Heper'e göre siyasal eşitlikten ve katılımdan kastedilen halkın eşitliği değil, seçkinlerin kendi arasındaki eşitliktir. Genç Osmanlılar

Padişaha, politikacılar ise entellektüel-bürokratik yapıya ve askeri seçkinlere karşı eşitlik talep etmişlerdir. Bu bağlamda tepedeki çatışma sözde temsil ettiği halkın çıkarlarından çok kendi çıkarlarıdır. Cumhuriyetin kurucuları Türkiye'de rasyonel bir demokrasiyi istedikleri halde bu umutlarını dar politik çıkarlarına kurban etmişlerdir (Heper, 2000). Bu düşünce elitizm ve ütopyizmin bir sonucudur. Cumhuriyet bu anlayışını Osmanlı elitizminden almıştır. Bu durum cumhuriyetin kendi modernizasyon projesinin değerlerini yansıtmaktadır. Projenin temel amacı, Batı'yı yakalamaktır. Devlet elitleri -Atatürk, İnönü, entelektüel bürokratik elitler ve askerler-rasyonel demokrasiye inanmışlar ve laik demokratik devletin garantörü olarak davranmışlardır. Politik elitler ise halka karşı daha popüler politika izleyerek dar politik çıkarlarını ülkenin genel çıkarlarından üstün tutmuşlardır. Devlet elitleri için cumhuriyet birinci, demokrasi ikinci sıradadır. Politik elitler için ise durum tam tersidir. Her iki elit grubu ortak bir amaçta anlaşılamamışlardır. Özellikle 1950'li yıllarda iktidarın el değiştirmesiyle bu çatışma daha da yoğunlaşmıştır (Heper, 2000).

Heper'e göre gerçek bir demokrasi, siyasal sistemini sivil toplum üzerine oturtmakla mümkündür. Türk demokrasisinin ideali bu olmalıdır. Heper'in itirazı, seçkinliğin demokrasi olarak sunulmasıdır. Politikacılar bir yandan toplumun istemlerine duyarlı olacaklar, diğer yandan toplumsal çıkarları gözetmelidirler. Heper'e göre politikacılar, hem politikacı hem devlet adamı gibi olmalıdırlar. Anglo-ABD demokrasilerinin sırrı budur. Türk demokrasisinin geleceği buna bağlıdır (Heper, 1990).

Heper, Türkiye'de demokrasi ile ilgili olarak yaşanan sıkıntıları güçlü devlet geleneğinden kaynaklanan ve bu doğrultuda hareket eden devlet seçkinleri sivil-askeri bürokrasiye dayanan diplomalı elitler ile siyasal seçkinler arasındaki çatışma ekseninde irdeler. Merkez-Çevre karşıtlığını Türk siyasal yapısının analizine uygulayan Heper, siyasal seçkinler ile devlet seçkinleri karşıtlığından hareket eder. Merkezileşmiş devleti temsil eden seçkinlerle, çevreyi /sivil toplumu temsil eden siyasal seçkinlerin demokrasi konusunda farklı algılamaları siyasal süreci sıkıntıya sokmaktadır. Devlet seçkinleri demokrasiyi olması gereken, ortak ideal iyi ekseninde rasyonalize ederken, demokrasiyi adeta bir amaç olarak algılamaktadırlar. Siyasal seçkinler ise demokrasiyi, amaç / istem doğrultusunda çıkarlarına ulaşmak için

bir araç olarak görmekte ve devlet seçkinci anlayışa “milli irade” teziyle karşı çıkarlar (Heper ve Keyman, 1998).

Heper, demokrasinin yatay ve dikey olmak üzere uygulanabilir iki boyutundan bahseder. Dikey boyut, kamu çıkarını en üst düzeye çıkaran ve demokrasiyi bir amaç olarak gören devlet seçkinlerinin sorumluluğuna tekabül eder. Yatay boyut, halkın çıkarlarına karşı duyarlılığı öne çıkaran ve bunun için iktidarı hedefleyen siyasal seçkinlerin eylemlerine tekabül etmektedir. Demokrasinin sağlıklı işleyebilmesi için bu iki aktörün karşılıklı uzlaşımına dayalı bir dengeye mutlaka ulaşması gerekir (Heper ve Keyman, 1998).

Heper’e göre, Türk demokrasinin en önemli probleminin siyasal uzlaşmadan yoksunluk, bir denge siyasetinin kurulamamasıdır. Bunun tek sorumlusunun siyasal seçkinler olduğunu söyleyen Heper, siyasal seçkinlerin eylemleri ve beklentilerinin Türk demokrasisi için iyi bir sınav vermediği doğrultusundadır. Eğer Türkiye’de demokratik parlamenter sistem uygulanacaksa bunun ilk koşulu, devlet seçkinleri kadar siyasal seçkinlerin de sorumlu davranmalarıdır. Bunun da yolu, siyasal katılımı liberal demokrasinin gerektirdiği üst düzeye çıkarmaktır. Bugün herkes biliyor ki Türkiye’de devlet politikalarının belirlenmesinde siyasal partilerinden ziyade belli güç odaklarıdır. Siyasetin görevi merkezin koyduğu kurallara merkezin istikrarı adına uymaktır. Merkez çevrenin sözcüsü konumunda olan siyasal partileri merkezileştirme politikası başarılı olmazsa hemen kapatıyordu; şimdi ise marjinal olmakla suçlamaktadır. Türkiye’de hükümet olabilmenin koşulu merkeze yönelmek, merkez partisi olmaktır. Devletin baskı aygıtları -basın, iş adamları- bu konuda önemli işlevler görmektedir.

Heper, siyasetçilerin halkı yeterince temsil edemediklerini, sorumlu davranmadıklarını, seçkin tavrı gösteremediklerini, en azından devlet seçkinleri kadar demokrasiyi içselleştiremediklerini belirtir. Siyasetçiler, ampirik-araçsal demokrasi anlayışlarını daha rasyonel-amaçsal iyi doğrultusuna yaklaştıkları oranda demokrasinin yatay ve dikey kesitleri arasında bir denge kurulabilir. Türkiye’de pratik edilen demokrasinin söz konusu dengenin kurulamaması üzerine sık sık askeri müdahalelerle karşılaşıldığını vurgulayan Heper, bu şekilde ülkeye zarar veren siyasal seçkinlerin önünün kesildiğini vurgular. Ayrıca Heper, Türkiye’deki askeri darbelerin demokrasinin gelişiminde işlevsel olduğunu, demokrasiyi bir amaç olarak yeniden inşa etmek gerekçesiyle darbe yapıldığını söyler. Türkiye’de askeri ihtilaller laik-

demokratik düzenin bekçisi olmayı gütmüşlerdir. Her darbe sonunda askeri bürokrasinin siyasal düzene müdahalesi daha da artmıştır. Bununla birlikte Türkiye'deki askeri müdahaleleri üçüncü dünyadan ayırmak gerektiğini söyleyen Heper, bu ayrımı Türk askerinin darbe yaptığı gün verdiği basın açıklamasında ilk işin şu tarihte demokrasiye geçileceği açıklamasına dayandırır (Heper ve Güney, 2000). Heper'in çalışmalarında asker demokrasiyi iktidara gelmek için araç değil, krize girmiş olan demokrasiye “balans ayarı yapmak” için amaç olarak gördükleri sonucuna varılır.

Heper (1992), güçlü devleti topluma nüfuz etmekten ziyade siyaseti etkileme ve hatta etkin bir sivil toplum oluşumunu engellemesiyle tanımlar. Osmanlının güçlü devlet anlayışı cumhuriyet döneminin sosyal-siyasal hayatını düzenlemede belirli bir iz bırakmıştır. Cumhuriyet döneminde devlet yönetimi, iktidarların gücü oranında keyfi uygulamalar/kurallar belirlemiştir. Örneğin Atatürk formel prosedürü ihmal ederek tüm çalışmaları bizzat kendisi kontrol etmiştir. İnönü ulusal şef olarak devletin içinde odak güç noktası olan bürokrasi aracılığıyla cumhuriyet devrimlerini hayata geçirmeyi düşünmüştür. Çok partili dönemde politik liderler aşırı güç sahibi olmaya devam etmiştir. Yani siyaset, iktidarı ele geçirmenin aracı olarak yapılmıştır. Bu dönemde oylar partilere değil, liderlere verilmeye devam etmiştir. Osmanlının Sultan egemenliğinden Modern Türkiye'nin liderler sultasına geçilmiştir (Heper, 2000).

Heper, demokrasinin inşasında devletçi seçkinler ve siyasal seçkinlerin demokrasiyi içselleştirmesi ve uygulanabilirliği konusunda amaç haline getirmelerini önermektedir. Demokrasinin gelişmesi daha çok sosyo-ekonomik ve kültürel yapıyla ilintilidir. Bu yapı yeterince gelişmediği yerlerde iş devlet ve siyasal seçkinlerin insafına kalmaktadır. Genelde Doğu toplumların kaderi devlet eliyle demokratikleşmeye dayanmaktadır.

Sonuç

19. yüzyılda dünya ekonomik sistemine eklemlenmeye çalışan Osmanlı, her türlü dış etkiye açık hale gelince uydulaşma problemi yaşamıştır. Patrimonyal yapısından dolayı modernleşmeyi kendisi üstlenmiş, daha merkezîyetçi bir politika izleyerek kendisine rakip olabilecek her türlü örgütlenmeye izin vermemiştir. Fransa'da ve İngiltere'de burjuvazinin oynadığı rolü, Osmanlıda devlet bürokrasisi üstlenmiştir. Devletin dönüştürücü rolü cumhuriyet döneminde de

devam etmiştir. Bunun nedeni, politik sistem ve üretim ilişkileri üzerinde devletin kontrolünden kaynaklanmaktadır.

Osmanlı’da İmparatorluk coğrafyası küçülürken “merkez” kaçınılmaz olarak güçlendirilmiştir. Devletin bekası her şeyin üstünde tutulmuştur. İmparatorluğun kuruluşundan itibaren sahip olduğu merkezîyetçi yapı, çevreyi ihmal etmiş ve dışlamıştır. Dini yapıları bir kenara bırakırsak sivil toplum adına görünür bir örgütlenme söz konusu değildir. Osmanlı’da devletin yüksek düzeyde merkezileşmesi, bürokrasinin özerk bir yapıya dönüşmesini engellemiştir.

Osmanlı devletinde sivil toplumun gelişmemesinin temelinde devletin despotik/patrimanyal tutumu rol oynamıştır. Doğu’nun güçlü devleti ve zayıf toplumu kapitalist birikimin ve demokratik gelişmenin önünde bir engel olarak gösterilmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de reformlar ve demokrasiye geçiş sivil toplum tarafından değil, devlet elitleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Modern Türkiye’de sivil toplumun yokluğu Osmanlı İmparatorluğu’ndan gelen bir mirastır. Politik, ekonomik ve sosyal gücün birleştiği yer merkezdir.

Türkiye’de devleti yapılandırma ihtiyacı iç dinamiklerden ziyade dış dinamiklerin zorlamasıyla olmuştur. Tanzimat’la başlayan Batılılaşma süreci, ayak diremelerle bugüne kadar gelmiştir. Batılılaşma siyaseti, devlet elitleri arasında iktidar mücadelesinin de aracı olmuştur. Batı’ya kim daha iyi hizmet etmişse devlette/bürokraside önemli mevkiler edinmiştir. Bu çerçevede Türkiye’de iktidar mücadelesi Şerif Mardin’in de belirttiği gibi reformistlerle gelenekçiler arasında olmuştur. Batı’nın desteğini alan reformistler uzun süre iktidar olma şansını elinde tutmuşlardır. 1950’den sonra seçilmiş elitlerle iktidarı paylaşmak zorunda kalmışlardır.

Türkiye’de devleti, Osmanlı güçlü devlet geleneği ile ilişkilendiren Metin Heper, devlet elitleri ile siyasal seçkinler arasındaki çatışmaya dikkat çekmiştir. Türkiye’de demokrasinin önünde en büyük engelin Osmanlı’dan aktarılan güçlü devlet geleneği olduğunu vurgulamıştır. Heper, devlet elitleri ve siyasal elitler arasındaki çatışmada devlet merkezli yaklaşımın yanında yer almıştır. Heper, devlet-demokrasi-asker konularında devletçi bir tutum sergilemiştir. Türkiye’de demokrasinin zaafa uğramasında siyasal elitleri sorumlu tutmuştur. Anglo-Sakson demokrasi anlayışına benzer bir liberal demokrasinin uygulanabilir tek demokrasi olduğunu

vurgulamıştır. Heper'in yazılarında devlet merkezli muhafazakâr-liberal bir tonlamanın olduğunu söylemek mümkündür. Devlet merkezci yaklaşım, metodolojik açıdan indirgemecidir. Ancak Türkiye'nin siyasal gerçeğine farklı bir perspektif sunması bakımından dikkate değerdir.

Heper'in temel ilgi alanı bürokrasidir. Weber'in kavramlarını kendisine çıkış noktası yapmıştır. Weber devleti sivil toplumdan ya da sınıf çatışmalarından bağımsız bir olgu olarak görmüştür. Weber'in bürokrasi teorisi de bunun üzerine kurulmuştur; bürokrasi kendi için bir güçtür. Devletin siyasal sürece her müdahalesi onu daha da güçlü kılmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde yaşanan hızlı yapısal değişimler merkezin çevreye müdahalesini artırmakla kalmamış, aynı zamanda devlet ve toplum arasında yaşanan gerilim bürokrasiyi güçlendirirken halkı zayıflatmıştır.

Türk demokrasinin en önemli probleminin siyasal uzlaşmadan yoksunluk olduğunu belirten Heper, siyasal istikrarsızlığın ve topallayan demokrasinin baş sorumlusu olarak siyasetçiyi görmesi ilginç bir saptamadır. Heper'in demokrasiyi sosyal ve sınıfsal dayanaklardan soyutlayarak sadece kültürel düzeyde siyasal seçkinler ve devlet elitleri arasındaki çıkar çatışmasına indirgemesi bir eksikliktir. Özellikle liberal demokrasinin iktisadi krizlerinin görmezlikten gelinmesi Heper örneğinde somutlaşmaktadır. Bu bağlamda Heper, ne liberaller gibi bürokrasiyi etkisiz hale getirilmesi gereken bir güç, ne de devleti burjuvazinin bir oyuncağı olarak görmüştür. Türkiye'de pratik edilen demokrasinin sorunlarını sadece halktan uzaklaşmış siyasal seçkinler ve devlet elitleri arasındaki çatışma olarak sunulması yetersiz bir açıklamadır. Çatışan tarafların sosyal ve iktisadi kimliklerinin yeterince irdelenmemiş olması zaaf olarak nitelenebilir.

Türkiye, Batı'nın modernleşme pratiğini kendine uydurmaya çalışmıştır. Yeni bir ulus yaratmanın kültürel olduğu kadar siyasal yansımaları da olmuştur. Cumhuriyeti demokrasiyle bütünleştirme gayretleri sancılı geçmiştir. Türkiye'nin önünde en önemli problem, soğuk savaş psikolojisinden çıkıp, çoğulcu demokrasiye eklenememesidir. Devlet elitleri ve siyasal seçkinler, -Heper'in aksine- topluma karşı duruşlarında her zaman çatışma içinde olmaları beklenemez. Çıkarlar söz konusu olduğunda aralarındaki ereksel ilişkiler genel uyuma/uzlaşmaya dönüşebilmektedir. 1980'li yıllardan

başlayarak sağ ve sol siyasal hareketler yeniden dizayn edilmiş, siyasete liberal ve muhafazakâr bir alan açılmıştır. Kurucu dünya görüşü karşılığında heterojen ve gevşek yapıda oluşturulan söylemsel koalisyon; “İkinci Cumhuriyetçilik”, Neo-Osmanlıcılık” gibi yeniden inşacı söylemlerin güçlü devlet geleneğinde zemin kaymasına neden olmuştur. Devletin merkezi yapısına yönelik kurumsal değişim talepleri devletin dünya görüşünü hedef almış, ancak değiştirmek istedikleri müesses nizamın kodlarını yeterince analiz edemedikleri görülmüştür. Osmanlı-Türk devlet geleneğinin üzerinde oturduğu siyasal kültürün derin izleşimini oluşturan güçlü devlet geleneği göz ardı edilmiştir.

Kaynaklar

- Açıkel, F. (2006). Entegratif toplum ve muarızları: Merkez-Çevre Paradigması üzerine eleştirel notlar. *Toplum ve Bilim*, 105, 30-70.
- Aydın, S. (2006). Paradigmada tarihsel yorumun sınırları: Merkez-çevre temellendirmeleri üzerinden düşünceler. *Toplum ve Bilim*, 105, 71-95.
- Buğra, A. (1994). *Devlet ve İşadamları*. İletişim Yayınları.
- Dinler, D. (2003). Türkiye’de güçlü devlet geleneği tezinin eleştirisi. *Praksis*, 9, 17-54.
- Göçek, F. M. (1999). *İmparatorluğun Çöküşü Burjuvazinin Yükselişi-Osmanlı Batılılaşması ve Toplumsal Değişme* (Çev. İbrahim Yıldız). Ayraç Yayınevi.
- Heper, M. (1977). *Türk Kamu Bürokrasisinde Gelenekçilik ve Modernleşme, Siyaset Sosyolojisi Açısından Bir İnceleme*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Heper, M. (1985). *The State Tradition in Turkey*. Eothen Press.
- Heper, M. (1990). Türk demokrasinin dünü, bugünü ve yarını. *Türkiye Günü*, 11, 126-129.
- Heper, M. (1992). The ‘strong state’ and democracy: The Turkish case in comparative and historical perspective. S. N. Eisenstadt (Ed.). *Democracy and Modernity* içinde (pp. 142-163). E.J. Brill.
- Heper, M. (2000). The Ottoman legacy and Turkish politics. *Journal of International Affairs*, 54(1), 63-82.
- Heper, M. & Sancar, M. S. (1998). Is legal-rational bureaucracy a prerequisite for a rational-productive bureaucracy? The case of Turkey. *Administration & Society*, 30(2), 143-165.
- Heper, M. & Guney, A. (2000). The military and the consolidation of democracy: The recent Turkish experience. *Armed Forces & Society*, 26(4), 635-657.
- Heper, M. (2006). *Türkiye’de Devlet Geleneği* (Çev. N. Soyarık). Doğu Batı Yayınları.
- Heper, M. (2011). *Türkiye’nin Siyasal Hayatı*. Doğan Kitap.

- Heper, M., & Keyman, E. F. (1998). Double-faced state: political patronage and the consolidation of democracy in Turkey. *Middle Eastern Studies*, 34(4), 259-277.
- İnalçık, H. (1992). Comments on “Sultanism”: Max Weber’s typification of Ottoman polity. *Princeton Papers in Near Eastern Studies* 1(1), 49-72.
- İnalçık, H. (1998). Çiftliklerin doğuşu: Devlet, toprak sahipleri ve kiracılar. Ç. Keyder ve F. Tabak (Eds.). *Osmanlı’da Toprak Mülkiyeti ve Ticarî Tarım* içinde, (ss. 17-35). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- İnsel, A. (1996). *Düzen ve Kalkınma Kışkacında Türkiye*. Ayrıntı Yayınları.
- İnsel, A. (2001). *Türkiye Toplumunun Bunalımı*. Birikim Yayınları.
- İnsel, A. & C. Aktar (1987). Devletin bekası için yürütülen çağdaşlaşma sürecinin toplumsal sorunları. *Toplum ve Bilim*, 31-39, 21-44.
- Kahraman, H. B. (2010). *Türk Siyasetinin Yapısal Analizi*. Agora Kitaplığı.
- Karaman, M. L. (1990). Sivil toplum kavramı ve Türkiye üzerine değerlendirmeler: Bir yeniden bakış. *Türkiye Günlüğü*, 10, 4-22.
- Kasaba, R. (2005). *Dünya, İmparatorluk ve Toplum*. Kitap Yayınevi.
- Kazancıgil, A. (1981). The Ottoman-Turkish State and Kemalizm”. A. Kazancıgil ve E. Özbudun (Eds.). *Atatürk: Founder of a Modern State* içinde (pp. 37-56), London: C. Hurst.
- Keyder, Ç. (1989). *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Keyman, F. (2001). Şerif Mardin, toplumsal kuram ve Türk modernitesini anlamak. *Doğu Batı*, 16, 9-29.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk Modernleşmesi*. İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1997). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset: Makaleler I*. İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2002). Oryantalizmin hasıraltı ettiği. *Doğu Batı*, 20, 111-115.
- Mardin, Ş. (2003a). Türk siyasasını açıklayabilecek bir anahtar: Merkez-çevre ilişkileri. M. Türköne ve T. Önder (Der.). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset: Makaleler I* içinde (ss. 35-77). İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2003b). Türk toplumunu inceleme aracı olarak sivil toplum. M. Türköne ve T. Önder (Der.). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset: Makaleler I* içinde (ss. 21-34). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2004). Türk Devrimi’nde ideoloji ve din (Çev. G. A. Tosun). M. Türköne ve T. Önder (Der.). *Türkiye’de Din ve Siyaset: Makaleler 3* içinde (ss.145-167) (10. Baskı). İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2009). Tanzimat’tan sonra aşırı Batılılaşma. M. Türköne ve T. Önder (Der.). *Türk Modernleşmesi, Makaleler: 4* içinde (ss. 23-81). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özman, A. ve Coşar, S. (2001) Siyasal tahayyülde devletin belirleyiciliği: Metin Heper çalışmaları üzerine bir inceleme. *Doğu Batı*, 16(3), 81-97.
- Sarıbay, A. Y. (1998). *Küreselleşme sivil toplum ve İslam*. Vadi Yayınları.
- Shils, E. (2002). Merkez ve çevre (Çev. Y. Z. Çelikkaya). *Türkiye Günlüğü*, 70, 86-96.

- Uşul, A. R. (1997). Sivil toplum, oryantalizm, demokrasi ve Osmanlı: Eleştirel bir yaklaşım. *Türkiye Günlüğü*, 47, 78-92.
- Varel, A. (2020). Güçlü devlet geleneği tezinin eleştirisine katkı: Özne-merkezcilik sorunu. *Mülkiye Dergisi*, 44(4), 609-642.
- Yılmaz, A. (2005). Neo-liberal dönüşüm sürecinde Türkiye'de devlet toplum ilişkileri, toplumsal sınıf merkezli bir yaklaşım. *Marmara Üniversitesi İBF Dergisi*, 20(1), 107-140.
- Walzer, M. (1992). Sivil toplum düşüncesi: Toplumsal yapılaşmaya doğru bir adım (Çev. N. Erol). *Birikim*, 37, 33-41.



YAŞLI BAKICILARIN BAKIM DENEYİMİ: YAŞAM SEYRİNDE BAKIM YÖRÜNGELERİNİ ETKİLEYEN KOŞULLAR¹

CARING EXPERIENCES OF OLDER CARER: CONDITIONS OF LIFE COURSE AFFECTING THE CARE TRAJECTORIES

*Aslı Gözde AKIŞ**

Özet

Aile üyeleri yaşlı bakımında çoğunlukla birincil bakım verenlerdir. Ancak nüfus yaşlandığı gibi aile bakıcıları da yaşlanmaktadır ve yaşlı bakıcılar giderek daha fazla aile bakım alanında yerini almaktadır. Bu çalışmanın konusu, yaşlı bakıcıların bakım deneyimlerini, bütüncül bir bakışa sahip yaşam seyri yaklaşımıyla açıklamaktır. Nitel yönteme dayalı araştırmada yaşlısına bakım veren 24 yaşlı bakıcı ile yapılan derinlemesine görüşmelerde yaşlı bakıcıların biyografik yaşam seyri ve bakım deneyimleri bir arada değerlendirilmiş ve ortaya bakımın üstlenilmesinden bakımın bitmesinden sonraya da taşınan bakım yörüngeleri çıkmıştır. Araştırma bulguları yaşlı bakıcıların ebeveynlerine ve eşlerine olmak üzere iki şekilde yaşlılarının bakımını üstlendiğini, yaşlı bakıcıların yaşam seyrinde aynı anda veya sıralı birden fazla bakım bölümü geçirdiklerini ve ilerleyen yaşta yaşlı erkek bakıcıların da bakım alanında giderek daha fazla yer aldığını göstermektedir. Bu araştırma Türkiye’de yaşlı bakıcıları konu alan ilk çalışma olması nedeniyle araştırmanın bu alanda yapılacak diğer çalışmalar için bir kaynak olacak ve yaşlı bakıcıları da politika alanında görünür kılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlı bakıcılar, bakım yörüngeleri, yaşam seyri yaklaşımı.

Abstract

Family members are the first source of older care. Family caregivers are aging similarly as the population ages so that older carers are taking the caregiver role more often in family care. This research aims to reveal the care

¹ Bu çalışma Aralık 2020 tarihinde Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nce kabul edilen “Yaşlısına Bakım Veren Yaşlılar: Antalya Örneği” adlı doktora tezinin bir kısmından uyarlanmıştır.

* Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji ABD, Antalya/TÜRKİYE asligzd@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2141-2787

experience of older carers using the life course approach. A qualitative research design has been used whereby in-depth interviews have been carried out with 24 carers, caring for their older family member. The biographic life course and the caregiving experience were evaluated concordantly and care trajectories from the start of care until beyond the caring process have been emerged. Older carers were found to care for their parents and partner. They were found to experience multiple care steps either sequential or single. This research could be a resource for other research and could make older carers visible in social politics being the first research about older carers in Turkey.

Keywords: Older carers, caregiving trajectories, life course perspective.

GİRİŞ

Teknolojik ve ekonomik alanda yaşanan değişimlere yaşam beklentisinin ve yaşlı nüfusun hızlı bir şekilde artması ile sağlık, bakım, istihdam, aile yaşamı gibi toplumsal alanlarda yaşanan değişimler eşlik etmiştir (Kurtkapan, 2019, s. 34-41). Bu nedenle yaşlılık dönemi günümüzde insan yaşam seyrinin önemli bir yaşam aşaması olarak görülmektedir. 2020 yılında dünya genelinde 65 yaş ve üzeri nüfus 27 milyon kişi ile nüfusun %9,3'üne tekabül etmektedir. 2050 yılında ise yaşlı nüfusun %16'lık bir oranla 1,5 milyarın üzerine çıkacağı tahmin edilmektedir (United Nations, 2020). Türkiye nüfusunun ise 2019 yılında %9,1'i 65 yaş ve üzeri kişilerden oluşurken bu oranın 2040 yılında %16,3'e çıkacağı tahmin edilmektedir (TÜİK, 2020, s. 1).

Yaşlı nüfus artarken yaşlılık döneminin ihtiyaçları da artmaktadır. Gelir güvenliği, sağlığa erişim, sosyal destek gibi ihtiyaçların yanı sıra en temelde bakım ihtiyacı yer almaktadır (Duben, 2018, s. 75). Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yaşlıların bakımının büyük bir kısmı aile üyeleri tarafından karşılanmakta aynı zamanda aile üyeleri uzun vadeli bakım sistemlerinin de belirleyicisi olmaktadır. Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları (TAYA), 2006 yılından 2016 yılına kadar geçen on yıllık sürede aile üyeleri tarafından bakıma muhtaç yaşlılara verilen gayri resmi desteğin %5'ten %14'e yükseldiğini göstermektedir (TAYA, 2019, s. 194). Aileler küçülmüş büyük aile yapısı yerini çekirdek aile yapısına bırakmış (Zeybekoğlu-Akbaş, 2019, s. 176); bu durum aile üyelerinin bakım alanına da yansımıştır. Bunlar dulluk, boşanma, az çocuk sahibi olma ya da çocuk sahibi olmama gibi aile üyelerinin sayısını azaltan, kadınların iş gücüne daha fazla dahil olması gibi bakım verecek potansiyel bakıcıların sayısını düşüren, istihdam için kırdan kente göç gibi genç aile üyelerinin hareketliliği nedeniyle yaşlıları yalnızlaştırarak bakım kaynaklarını azaltan sonuçlar içerebilmektedir. Aileler yaşlıların bakımında geleneksel aile ilişkilerini sürdürmekle beraber çoğunlukla gelinlerden oluşan geniş ailelerde

üstlenilen yaşlı bakımı, çekirdek ailelerde eşlere, dağılmış ailelerde kızlara doğru bir eğilim göstermektedir (TAYA, 2019, s. 196).

Türkiye’de ve dünya genelinde yaşlıların aile bakımı öncelikle kadınlar tarafından karşılanmaktayken bakım alıcıları da daha çok yaşlı kadınlar olmaktadır. Gayri resmi bakım verenlerin %58’ini 50-64 yaş aralığındaki sandviç nesil² kadınlar, bakım alıcılarının da %67’si yaşlı kadınlardan oluşmaktadır (Henwood ve diğ., 2017, s. 2). Türkiye’de de benzer eğilimler söz konusudur. TAYA 2016 verileri yaşlılarına bakım verenlerin (annesi, kızı, gelini, diğer kadın akrabası) %57,8’inin kadın olduğunu göstermektedir. Türkiye’de çoğunluğunun kadın olduğu demans hastalarına bakım verenlerin %51,4’ü 50 yaş ve üzeri kişilerden oluşmaktadır. Bakım verenlerin yaklaşık %80’i demans hastası eşine bakım vermektedir. Demans hastalarının (%57,7) ve bakım verenlerinin çoğunluğunu (%85) kadınlar oluşturmaktadır (Özbabalık ve Hussein, 2017, s. 27). Kadınların bakım alanındaki bu baskın konumu nedeniyle bakım, toplumsal cinsiyetli bir yapı kazanmaktadır (Artan ve Irmak, 2018; Kırıışık ve Korkmaz-Yaylagül, 2020).

Aile yapıları ve bakım verenler değişirken ailelerin yaşlılarının bakımı konusundaki düşünceleri de değişmektedir. Türkiye’de aileler bakım konusunda geleneksel değerler ve modern düşünce ikileminin yarattığı bir çelişki yaşamaktadır. Bu çelişki bireysel hedeflerle saygı, sevgi, fedakârlık gibi geleneksel değerlerin çatışması ya da ikisinin bir arada yaşanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda toplumsal ve siyasal nedenlerle bakım konusunda kurumsallaşmanın da yeterince yaygın olmaması, bakım kurumlarına karşı güvensizlik yaratmaktadır. Bu iki neden ailelerin yaşlılarının bakımını sağlamasında en önemli sebepleri oluşturmaktadır. Aileler yaşlılarının bakımını üstlendiklerinde de bakım vermenin ekonomik, fiziksel ve zihinsel sonuçlarını yaşamaktadır (Doğanay ve Güven, 2019, s. 345-353).

Yaşlı bakımı ile ilgili çalışmalar genellikle bakımı orta yaşın sorumluluğunda ele alır ve çoğunlukla kadınların bakım deneyimlerine odaklanır (Kırıışık ve Korkmaz-Yaylagül, 2020; Uçar Karcı ve diğ., 2018, s. 148). Ancak demografik veriler yaşlı nüfusun ve bakıma muhtaç yaşlıların artan oranlarının yanı sıra aile üyelerinin de yaşlandığını göstermektedir. Aile üyelerinin yaşlanması ise bakım verenlerin de yaşlanmasına yol açarak

²Sandviç nesil, kendi iş ve aile sorumluluklarının yanı sıra yaşlılarının bakım sorumluluğunu da üstlenen aile üyeleri için kullanılan bir tanımdır. İlk bakım çalışmalarında (Brody, 1981; Miller, 1981) sandviç nesil 30’lu veya 40’lı yaşlarında bir ebeveynine bakım veren kadınlar için kullanılmıştır. Bu nesil tanımı, nüfus yaşlandıkça 50’li yaşlardaki bir “orta yaşa” doğru ilerlemiştir. Günümüzde ise Abramson (2015) *panini sandviç nesil* ile Silverstein, Tur-Sinai ve Lewin-Epstein (2020) *olgun sandviç nesil* tanımlamalarıyla sandviç nesil içerisine yaşlı bakıcıları da dahil etmişlerdir.

yaşlı bakıcıları görünür kılmaktadır. Bakım çalışmalarında yaşlı bakıcılar için yaş eşiği 50'li yaşlardan 80'li yaşlara kadar uzayabilmekte (Milne ve Hatzidimitriadou, s. 6, 2002; Greenwood ve Smith, 2016, s. 162), genel olarak çalışmalarda 60 yaş kullanılmaktadır (Larkin ve Milne, 2017, s. 1398). Yaşlı bakıcılar ebeveynlerine ve eşlerine bakım verirken bazıları da aynı zamanda gelişimsel engeli olan yetişkin çocuklarına veya torunlarına bakım vermektedir. İngiltere'de yapılan bir çalışmada yaşlı bakıcıların %84'ünün 65 yaş ve üzeri birine bakım verdiği; 75 yaş ve üzerindeki bakıcıların %80'inin eşine veya partnerine bakım vermekte olduğu; yine bu yaştaki bakıcıların %45'inin demans hastası yakınlarının bakımını sağladığı bulunmuştur (Carers-UK ve Age-UK, 2015, s. 5). Yaşlı bakıcılar bakım verirken hem zorlayıcı bakım pratikleri hem de kendi yaşlanma süreçleri ile de baş etmek durumunda kalmaktadır. Yaşlıların sağlığı yaşlandıkça kötüleşmektedir ve bu durum yaşlı bakıcılar için de benzerdir. Sağlık Bakanlığı (2013) verileri yaşlıların en az %35'inin birden fazla kronik hastalığa sahip olduğunu gösterirken, Türkiye Sağlık Araştırması 2019 (2020), verileri de yaşlıların günlük yaşam aktivitelerinin bazılarının yerine getirmesinde de güçlük yaşadıklarını ve bu durumun yaşlılar arasında ilerleyen yaşla birlikte arttığını göstermektedir.

Yaşlı bakıcılar kötüleşen sağlıkları nedeniyle sosyal ilişkilerini sürdürmekte zorlanmaktadır (LaManna, ve diğ., 2020, s. 433). Bunun yanı sıra yaşlı bakıcılar yaşlı akrabalarının bakımını üstlenirken genellikle bakım kuruluşlarından ya da diğer aile üyelerinden sınırlı destek almaktadır (Oliveira ve diğ., 2019, s. 1003; Rheinhard ve diğ., 2019). Genellikle yaşlı bakıcılar yeterince tanınmazlar ve bu nedenle talepleri de çok fazla karşılanmamaktadır. Yaşlı bakıcılar kurumsal ve toplumsal yapılar tarafından yeterince desteklendiğinde geleceğin aile bakımında çoğunlukla yer alacak muhtemel kişilerdir (Milne ve Larkin, 2017).

Bakım verme benzersiz bir deneyimdir ve bakım deneyimleri kişiye özgüdür. Her bakım verenin yaşam seyri koşulları birbirinden farklı olacağından yaşlı bakıcılar aynı tarihsel-toplumsal koşullara sahip olsalar bile ortak bir bakım deneyimi saptamak oldukça güçtür. Bakımın üstlenildiği yaşa, bakım verenin cinsiyetine, iş ve aile sorumluluklarına, yaşanılan yere ve zamana, bakımda geçirilen süreye ve bakımdan ayrılma yaşına kadar birçok etmen bakıcıların bakım yörüngesini ve bakımın bireysel yaşamlar üzerindeki etkisini değiştirmekte; bakıcıların bakıma yükledikleri anlamı da etkilemektedir. Bu nedenle bakım verme deneyimlerini incelemenin en temel yollarından biri bakıcıların benzersiz yaşam seyri yollarını keşfetmeyi sağlayan çalışmalara ağırlık vermektir. Yaşam seyri yaklaşımı bu noktada yaşlı bakıcıların bakım deneyimlerine odaklanırken yaş, cinsiyet, aile içi roller, çalışma yaşamı gibi bireye özgü

özellikler ile yaşanan yer ve zamana, tarihsel ve toplumsal koşullara kadar daha geniş bir sosyal bağlamın içerisinde bu deneyimleri görmeyi hedefler.

Çalışma bu yönüyle yaşlı bakıcıların bireysel koşullarının yanı sıra toplumsal koşullarını da gözetken bir anlayışla bakımı değerlendirmeyi amaçlarken, yaşlı bireylerin yaşlılık döneminde bakım ile ilgili deneyimlerini ele almaktadır. Bakım, bakım öncesi bir dönemden bakımın bitmesinden sonraya da taşınan bir süreç olarak ele alınmış ve bu bağlamda çalışmada yaşlıların yaşam seyri boyunca gerçekleşen bakım yörüngelerine odaklanılmıştır. Bu çalışmayı önemli ve özgün kılan nokta Türkiye’de yaşlı bakıcıları yaşam seyrinde bir bakım yörüngesinde konu alan şimdiye kadar yapılan ilk araştırma olmasıdır.

1.1. Yaşam Seyri Yaklaşımı ve Yaşlı Bakımı

Yaşam seyri yaklaşımı, bir kişinin yaşamı boyunca tecrübe ettiği tüm olayların veya durumların zamansal bir sıralamasına odaklanır (Elder, 2007, s. 2634). Sosyolojik açıdan yaşam seyri yaklaşımı insan yaşamında meydana gelen bu olayların ve durumların gerçekleştiği bireysel yaşamların toplumsal ve kurumsal değişimlerden nasıl etkilendiğini ve bu ikisi arasındaki etkileşimi ele alır. Bunu yaparken de ırk, sınıf, cinsiyet, ekonomik statü veya toplumsal yaşamın diğer yönleriyle ilgili faktörleri hesaba katarak tarihsel zaman ve yer bağlamında bireysel yaşamların nasıl değiştiği üzerinde durur (Bernardi ve diğ., 2018).

Yaşam seyri yaklaşımı kavramsal ve yöntemsel bir yönelime sahip olmasıyla bazı temel kavramlar ve ilkeleri içermektedir. Yaşam seyri yaklaşımında *kohort* aynı tarihsel zamanda doğan ve benzer özellikler taşıyan kişileri tanımlar; doğum yılına göre veya ortak bir olay ya da deneyimi paylaşan kişiler için kullanılır (Elder ve George, 2016, s. 60). 1946-64 yılları arasında doğan Baby boom kohortu, kohortlar için en bilinen örnektir. Yaşam seyri yaklaşımında kullanılan bir başka kavram insan yaşamıyla ilgili *geçişler*dir. Geçişler genellikle bireylerin yaşamında kademeli bir değişiklik ve toplumsal rolleri edinmeye veya sona erdirmeye bağlı bir olay olarak kavramsallaştırılır (Elder ve Johnson, 2003, s. 55). Okula başlama, evlenme, emekli olma gibi yaşamın değişen yönleri için atılan adımlar olarak örneklenebilir. Geçişler davranışlardaki değişiklikleri, toplumsal rollerin düzenlenmesi, sosyal ve kişilerarası ilişkiler gibi değişimleri kapsar. Geçiş deneyimleri, yaşamda ne zaman ortaya çıktıklarına bağlı olarak değişir. Örneğin beklenmedik şekilde gerçekleşen geçişler strese yol açabilir. Bununla ilgili olarak Aneshensel ve arkadaşları (1995), demans hastası yaşlıların aile üyelerinin bakım vermeye geçişlerini değerlendirdiklerinde, bakım vermenin bazıları için “beklenmedik bir kariyer” olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir kavram *yörüngeler*dir. Yörüngeler birçok yaşam geçişinden oluşan ve belirli toplumsal rollerde

harcanan zamanı ifade eder. Sağlık yörüngeleri, eğitim yörüngeleri, bakım yörüngeleri ile örneklenebilir. Yörüngeleri belirleyen geçişler kısa sürelidir ancak yörüngeler uzun süre devam edebilirler. Bu nedenle yörüngenin kapsamı uzundur ve bireyin zaman içinde belirli yaşam alanlarındaki deneyimlerinin seyrini gösterir. Yörüngeler boyunca gerçekleşen olaylar başka bir yaşam yörüngesi üzerinde etkilere sahiptir (Settersten, 2003, s. 25). Örneğin bakım yörüngesi çalışma yörüngesini sonlandırabilir ya da kısıtlayabilir. Yaşam seyri yaklaşımında bir başka önemli kavram ise *dönüm noktaları*dır. Dönüm noktaları, bireylerin hayatlarında önemli ve köklü değişimler yaratan özel yaşam olaylarıdır (Elder ve diğ., 2003, s. 8). Bireylerin yaşamında yeni fırsatları ortaya çıkarabileceği gibi bazılarını erişimi kısıtlayabilir; bireyin inançlarını veya beklentilerini değiştirebilir. Bu nedenle dönüm noktaları bireylerin yaşamında gerçekleştikleri andan çok daha sonrasını etkiler ve etkisi çok sonra fark edilir.

Yaşam seyri yaklaşımı aynı zamanda bazı temel ilkeler üzerine de kuruludur. Elder ve Giele *Yaşam Seyri Çalışmaları* (2009, s. 1-24) adlı kitap bölümünde yaşam seyri yaklaşımının beş temel ilkesini tanımlar. Yaşam seyri yaklaşımında ele alınan ilkeler birbirleriyle bağlantıdır ve her ilke diğeriyle ilişkiseldir. Yaşam seyri yaklaşımı, bireylerin yaşamını doğumla başlayıp ölüme kadar devam eden bir gelişim ve yaşlanma süreci olarak ele alır. Bu tanım, yaşam seyrinde *yaşam boyu gelişim* ilkesine karşılık gelir (Elder ve Giele, 2009, s. 9). Bu ilke insanların yaşamında meydana gelen değişimlerin önceki yaşam koşullarına bağlı olduğunu vurgular. Geçmiş deneyimler ve gelecek beklentileri bir arada değerlendirilir; böylece yaşamlar bir bütün içerisinde ele alınır. Örneğin boylamsal çalışmalar çocukluk döneminde sosyo-ekonomik dezavantajın, orta yaşta daha yüksek fonksiyonel gerileme ve ileri yaşlarda fiziksel fonksiyonda daha hızlı düşüşlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Haas, 2008).

İnsanlar yaşamlarında -toplumsal ve tarihsel kısıtlamalarla- kendi seçimlerine ve kararlarına sahiptir. Bu, yaşam seyrinin *özne* ilkesini vurgular (Elder ve Giele, 2009, s. 13). Yaş, cinsiyet, ırk ve etnik köken gibi faktörler insanın yaşam seçeneklerini kısıtlayabilir ya da arttırabilir. Örneğin erken emeklilik düşük bir emekli maaşına yol açabileceği gibi erken yaşta evlilik eğitim yaşamının sonlanmasına neden olabilir.

İnsan yaşamında meydana gelen geçişlerin, önemli olayların etkisi ne zaman gerçekleştiğine bağlı olarak değişir. Bu da yaşam seyri yaklaşımında *zamanlama* ilkesini gösterir (Elder ve Giele, 2009, s. 10). Marshall (2006) zamanlama ilkesiyle ilişkili üç faktörden bahseder. Zaman hem sosyo-tarihsel hem de bireysel düzeyde etkilidir. Örneğin kohortlar, yaş ve tarihsel zamanı birbirine bağlar. Böylece tarihsel değişimler bireylerin yaşamlarını farklı şekilde etkileyebildiği gibi kendinden sonrakiler için de değişimleri

ortaya çıkaran bir kohort etkisi yaratabilir. Zamanlama ayrıca yaşamdaki geçişler için de önemlidir. Yaşam geçişleri hem yapısal koşullar hem de bireysel roller ve kişisel özelliklerden etkilenir. Üçüncü faktör normatif beklentilerdir. Yaşın toplumsal anlamları yaşam seyrini yaş beklentileri ve gayri resmi yaptırımlar yoluyla yapılandırabilir. Okula giriş, evlilik ve emeklilik gibi geçişler için uygun bir yaş vardır ve bu da nispeten “erken” ve “geç” geçişlere yol açar (Elder ve diğ., 2003). Zamanında gerçekleşmeyen geçişler, özellikle dezavantajlı geçmişlere sahip kişileri daha fazla etkileyebilir ve yaşamın erken dönemindeki dezavantajla sonraki yaşam zorluklarını birbirine bağlayan bir duruma neden olabilir (Carr, 2019, s. 37).

Bireylerin yaşamı, başkalarıyla olan ilişkilerine bağlıdır ve birbirlerine bağlı yaşam olaylarından meydana gelir. Bu yaşam seyrinde *bağlantılı yaşamlar* ilkesinde karşılık bulur (Elder ve Giele, 2009, s. 13). Bağlantılı yaşamlar ilkesi, ebeveynler, çocuklar, kardeşler gibi aile üyelerinin birbirine bağlı yaşamlarının yanı sıra arkadaşlar, iş arkadaşları ve başkaları ile birleşen daha geniş bir sosyal ilişkiler ağına dahil olmayı da içerebilir (Alwin, 2012). Kuşaklar arası aktarım yoluyla ebeveynler değerlerini, tutumlarını, sosyo-ekonomik ve entelektüel kaynaklarını çocuklarına aktarmaktadır. Örneğin büyük ebeveynler torunlarına bakım verme yoluyla kendi maddi ve manevi kaynaklarını aktarırlar (Özmete, 2017, s. 60).

Yaşam seyri yaklaşımının dayandığı son ilke ise *zaman ve mekan* ilkesidir (Elder ve Giele, 2009, s. 12). Bu ilke insanın yaşadığı yerin ve zamanın bireylerin yaşam koşullarını etkileyeceği görüşüne dayanır. Siyasi, teknolojik veya ekonomik değişimler, doğal felaketler, salgınlar gibi durumlar yaşam akışını etkiler, toplumsal ve bireysel yaşamları biçimlendirir. Örneğin Korona salgını, bireysel yaşamlardan başlayarak aileyi, toplumu ve tüm dünyayı etkilemiştir. Dünyanın, toplumların, ailelerin ya da bireylerin alışık olduğu yaşam düzeni sağlık, ekonomi, politika, eğitim gibi daha birçok alanda kısıtlamalara ve değişimlere maruz kalmıştır. Özellikle yaşlılar risk altında tanımlanan grupların başında gelirken çoğu ülkenin uyguladığı kısıtlama ve tedbirlerle bir taraftan yaşamları korunma altına alınmış olsa da diğer taraftan bunların yol açtığı/açacağı uzun vadede depresyon, yalnızlık, hareketsizlik gibi zihinsel ve fiziksel sonuçları yaşamaktadır (Sepúlveda-Loyola ve diğ., 2020).

Aile üyelerinin verdiği bakım yaşam seyri çalışmalarında ele alınan önemli konulardandır (Eifert ve diğ., 2016; Fast ve diğ., 2020). Yaşam seyri yaklaşımında aile bakımı, bakım deneyimlerinin yaşamları nasıl şekillendirdiği ve bakım vermenin bakıcıların geç yaşam sonuçlarını nasıl etkileyebileceğini anlamak adına önemli bir bakış açısı sağlar.

Yaşam seyri yaklaşımında, aile bakımı bir yörünge olarak ele alındığında; bakım verme bir geçiş, bakıcı olma ise bir rol olarak düşünülebilir (Keating ve diğ., 2019, s. 152-154). Bakıcı rolü, aileyi oluşturan ve uzun yıllar boyunca eş veya çocuk olarak geçirilen daha uzun süren bir aile yörüngesinin parçasıdır. Bakıcı rolü yeni bir rolden ziyade ilişkileri dönüştürür ve ilişkilerin yeniden sürdürülmesini sağlar.

Aile üyelerinin birbirine bağlı yaşamları vardır ve bir kişide yaşanan değişim diğer aile üyelerinin yaşamları üzerinde etkilidir (Settersten, 2015). Yaşam seyri yaklaşımı bu doğrultuda bakımı, alıcısı ve sağlayanın yanında bu ikisiyle bağlantılı olan diğer aile üyeleri ya da sosyal çevre ile paylaşılan ilişkiler dahilinde de değerlendirir. Bireyler bakım veren rolüne yaşam seyri boyunca birkaç kez girebilir veya çıkabilir (Eifert ve diğ., 2016). Yaşam seyri yaklaşımı, bireyin bakım deneyimini çoklu yörüngeler içerisinde görmeyi sağlar.

Bakım yörüngesi birçok geçiş ile tanımlanır ve bu geçişlerin zamanlaması ve gerçekleştiği süre önemlidir. Bakım verme zamanı orta yetişkinliğe denk geldiğinde genellikle bireyler bakım dışındaki iş, aile gibi diğer sorumluluklara da sahiptir. Bakım verme zamanı emekliliğin yaşandığı bir döneme de rastlayabilir. Bu dönemde eşlerin ya da daha yaşlı ebeveynlerin bakım sorumluluğu üstlenilir ve bu da “ertelenmiş emekliliğe” (Carers Trust, 2016) neden olabilir.

Bakımın gerçekleştiği tarihsel zaman, mekân ve kültürel koşullar da ailelerin bakım yörüngelerini etkilemektedir. Türkiye’de bakım aile üzerinden tanımlanırken toplumsal beklentiler ve bireysel tercihler de bunu destekler. Ancak bakımın kurumsallaşması yeterince gerçekleşmediğinden aileler kendini güvencesiz hissetmektedir. Özellikle kadın odaklı bakım, kadınların çalışma yaşamından dışlanması, sosyal ilişkilerini istikrarsız hale getirmesi, hayata yeniden katılımının sınırlanması gibi sonuçlarla psikolojik ve ekonomik olarak kadınların kayıplarını arttırır.

Yaşam seyri yaklaşımı, özne olarak bakıcının yaşam geçmişini, deneyimlerini, yaşam seçimlerini ve başkalarıyla olan ilişkilerini dikkate alarak bakım deneyimini bağlamsal bir çerçevede ele alır. Bakıcıların bakıma ilişkin düşünceleri, inançları, bakım sağlama kapasitesi bakımın üstlenilmesinde ve sürdürülmesinde etkilidir.

Yaşam seyri yaklaşımında aile bireylerinin yaşamını toplumsal yapılara bağlayan bu özellikler yaşlanmanın bireysel olduğu kadar kuşaklar için de önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşlanma ve bakım sadece bireyin değil toplumun da ortak olgularıdır. Bu nedenle toplumsal koşullar, kültürel pratikler, bireysel tercihler, politika, ekonomi ve sağlıkla sıkı sıkıya bağlı olan yaşlanma ve bakım, önemli bir konu olarak yaşam seyri yaklaşımında yerini almaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bireysel yaşamları ele alan nitel araştırmalar, deneyimlerin anlaşılmasında yardımcı olan hikâyeli bir bakış açısı ortaya çıkarmasıyla yaşanan kişilerin deneyimlerinin ve sorunlarının çeşitliliğini yakalamanın önemli bir aracıdır (Stephens ve diğ., 2018, s. 632). Araştırmada niteliksel araştırma deseni anlatı araştırması ile oluşturulmuştur. Anlatı araştırmalarında kişilerin yaşanmış ve anlatılmış deneyimleri ile ilgili hikâyeler toplanır ve bu onların kimliklerine ve kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin bilgiler verir (Creswell, 2016, s. 71). Bu açıdan araştırma sürecine dahil olan katılımcıların yaşam hikâyelerinden yola çıkarak bu kişilerin bireysel, ailesel, toplumsal ve kültürel bağlamlarının yaşam seyirlerini ve bakım yörüngelerini nasıl yönlendirdiği değerlendirilmiştir.

Araştırma için Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Ref: 21/03/2017-E.38212) araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra araştırma verilerinin toplanmasına başlanmıştır.

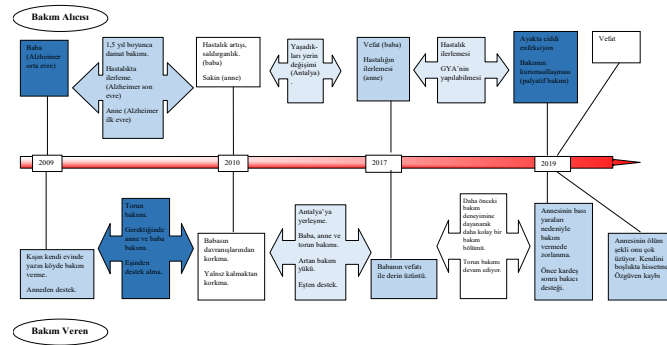
2.1. Verilerin Toplanması

Araştırma Antalya'da gerçekleşmiştir. Mayıs 2017 ve Mayıs 2019 tarihleri arasında verileri toplanan araştırmada 24 yaşlı bakıcı ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcılara kartopu tekniği ile ulaşılmıştır. Katılımcılarla yapılacak görüşmeler öncesinde araştırma katılımcılarının aydınlatılmış onamı alınmıştır. Araştırmada yaşlı bakıcı; 60 yaş ve üzerinde, bakıma muhtaç yaşlısına en az iki yıl süreyle bakım veren kadın ve erkekleri tanımlamaktadır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yaşlı bakıcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze ve telefon aracılığıyla olmak üzere iki farklı zamanda gerçekleşmiştir. İlk görüşmeler katılımcıların evlerinde yüz yüze yapılmış ve bu görüşme türü onları günlük yaşamlarında gözlemleyebilme fırsatı da vermiştir. Bu ilk görüşmeler 45 ile 150 dakika arasında sürmüştür. İkinci görüşmeler, ilk görüşme tarihlerinden bir yıllık bir süre sonunda telefon aracılığıyla yapılmıştır. Bu görüşmeler de ortalama 30 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan bu iki aşamalı görüşmeler, bakım veren kişilerin bakım verme sürecini belirli bir zaman içerisinde takip edilebilmesine fırsat sunarken aynı zamanda süreç içerisinde değişen bakıma ilişkin deneyimlerin de bilgisine ulaşmayı sağlamıştır.

Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler esnasında, *bakım çizelgesi* adı verilen yardımcı araçlar kullanılmıştır. Bu çizelge bakım veren yörüngesinin ve bakımla ilgili bireysel deneyimlerin yatay ekseninde yıllara göre değişen görsel bir temsili sunmaktadır. Bu çizelgeler katılımcıların yaşamlarına geriye dönük olarak bakmalarını, meydana gelen değişiklikleri

düşüncelerini ve deneyimlerindeki değişiklikleri bakım alıcısı ile olan değişikliklerle ilişkilendirmelerini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu çizelgeler daha sonra bilgisayar ortamında Çizelge 1'deki gibi her bir katılımcı için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bakım çizelgeleri, bakım sürecindeki önemli yaşam olaylarını açık mavi renk, geçişleri mavi renk, dönüm noktalarını koyu mavi renk ile vurgulayan zamansal bir akışı içermektedir.

Çizelge 1: Bakım Çizelgesi Örneği



2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde görüşme kayıtlarına ait ses dosyaları bilgisayar ortamına aktarılmış ve metin haline dönüştürülmüştür. Daha sonra görüşme metinleri iki aşamalı bir veri analizi için ayrılmıştır. Buna göre ilk analiz anlatı analizini içerirken ikinci analiz tematiktir. Tematik analiz, araştırma verilerinin örüntülerini ayrıntılı şekilde belirlenmesi ve derinlemesine betimlemesi için kullanılır (Braun ve Clarke, 2019, s. 875). Anlatı analizi de bireylerin deneyimlerine bağlı olarak, kimliklerini ve benlik duygularını oluşturma ve anlamlandırmaları hakkındaki verileri elde etmeyi amaçlar (Hollstein, 2018, s. 2). Anlatı analizi ile katılımcıların biyografik yaşam seyri ele alınmış ve her bir bakıcının yaşam hikayesi ve bakım sürecine ait deneyimleri analiz edilmiştir. Anlatılar, bakım veren kimliğinin ortak bir konu olduğu geçişler içindeki önemli olaylara dayanmaktadır. Bu nedenle çalışmadaki anlatı incelemesi hem bireysel hem de toplu olarak yaşanan belirli bakım olaylarına odaklanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılar bireysel yaşam hikayelerini çoğunlukla kronolojik sıraya göre sunmadığından yaşam öyküleri yeniden hikayeleme ile düzenlenmiştir.

Araştırmmanın ikinci analiz kısmı tematik analiz ile gerçekleşmiştir. Yaşam seyri yaklaşımının ilkeleri bağlamında önceden belirlenmiş temalar yaşlı bakıcıları bir bakım yörüngesinde ele almıştır. Bu temalar yaş gruplarına (60-69 yaş, 70-79 yaş, 80 yaş ve üzeri), cinsiyete ve bakım rolüne

(eş, çocuk) göre ayrılan yaşlı bakıcıların bakım sürecinin değerlendirmesini içermiştir. Özel hayatın gizliliği açısından araştırma katılımcılarına ait bulgularda *Çınar*, 80 gibi takma isim ve yaş tanımlamalarıyla katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

2.4. Katılımcıların Özellikleri

Araştırmada 17'si kadın 7'si erkek olmak üzere toplam 24 yaşlı bakıcı bulunmaktadır. Araştırmada *ebeveyn bakımı veren* dokuz kadın ve üç erkek olmak üzere on iki kişi ile görüşülmüştür. Araştırmada ebeveyn bakımı verenlerin yaşları 60 ile 71 yaş arasında değişim göstermektedir. Ebeveynlerine bakım verenler, 2 ile 17 yıl arasında ve ortalama 6,75 yıldır bakım vermektedir. Ebeveynlerine bakım veren kadınlar ortalama 7,3 yıl, erkekler ise ortalama 5 yıldır ebeveynlerine bakım vermektedir. Ebeveyn bakımı veren kişilerin bakım alıcılarının yaş ortalaması 90'dır. 60-69 yaş grubunda bulunan kişilerin bakım verdikleri kişiler dul ve en yaşlı grupta yer almaktadır. Bakım verenlerin yaşı arttıkça baktıkları kişilerin de yaşı artmaktadır. Bakım alıcılarının dokuzu kadın, üçü erkektir ve erkek bakım alıcıları kadın bakım alıcılarından daha yaşlıdır. Ebeveyn bakımı veren yaşlılar genel olarak haftada 35 ile 45 saat arasında yaşlılarına bakım vermektedir. Bu gruptaki bazı bakıcılar birden fazla bakım bölümüne sahiptir; ebeveyn bakımı ile birlikte engelli yetişkin çocukları ya da torunlarının bakımını da üstlenmişlerdir. Eğitim seviyeleri ilkokuldan yüksek öğrenime kadar değişmektedir. Gelir durumları alt ve orta seviyede yer almaktadır.

Araştırmada *eş bakımı* veren sekiz kadın ve dört erkek olmak üzere on iki kişi ile görüşülmüştür. Eş bakımı verenler 65 ile 83 yaş arasında değişmiştir. Eş bakımı verenlerin yaşları arttıkça erkek bakım verenlerin de sayısı artmıştır. Eş bakımı veren kadınların kocaları kendilerinden daha yaşlıdır ve biri dışında kadınların hepsi Alzheimer hastası kocasına bakım vermektedir. Eş bakımı veren erkeklerden ikisi felçli eşine, diğer ikisi de Alzheimer hastası karısına bakım vermektedir. Eş bakımı alanların yaşı 65 ile 82 yaş arasında değişim göstermektedir. Bakım verenlerin bakım verme yılı 3 ile 14 yıl arasında değişmektedir ve ortalama bakım yılı 7,3 yıldır. Kadınların bakım verme yılı ortalama 7 yıl iken erkeklerin bakım verme ortalama yılı 8 yıldır. Eş bakımı veren yaşlılar haftada 35 ile 50 saat bakıma zaman ayırırken yaşları ilerledikçe bakıma ayırdıkları zaman da artmaktadır. Eş bakımı veren yaşlıların eğitim seviyesi ebeveyn bakıcılarına göre daha düşüktür. Yaşlı kadınların çoğu okuma yazma bilmekle beraber, ilkokul mezunu olanlar da vardır. Yaşlı erkeklerin ise kadınlara göre eğitim seviyesi daha yüksektir. Eş bakıcıların gelir durumu alt ve orta seviyede yer almaktadır.

3. BULGULAR

Bulguların tematik kısmını içeren birinci tema, yaşlı bakıcıların bakıma ilk geçişlerini içeren *bakım yörüngesine giriş* tir. İkinci tema artık yaşlı bakıcıları bakım sürecinin yaşamları üzerinde sayısız geçişi içerecek bir konumda gören *bakım deneyimi* teması bağlamında bakımın zamanlaması, yoğunluğu, süresi ve anlamına dair bir incelemedir. Son tema ise bakım alıcılarının hastalığının ilerlemesi ve artık evde bakılamayacak duruma geldiklerinde bakımın kurumsallaşması veya bakım alıcılarının vefatı gibi durumlarda evde gerçekleşen uzun bir bakım sürecinden sonra etkilerinin devam ettiğini gösteren bir geçiş ile *bakım yörüngesinin sonlanması* temasıdır.

3.1. Bakım Yörüngesine Giriş

Yaşlıların bakım yörüngesine ilk girişleri bakım kararı ile başlamaktadır. Yaşlı bakıcıların bakım kararı yaşına, cinsiyetine, aile içindeki rolüne, ekonomik koşullarına ve sağlık durumuna bağlı olarak değişim göstermiştir. Araştırmada yaşlı bakıcılar bakım kararının sebebi olarak karşılıklılık, evlilik taahhüdü, evlat sorumluluğu, sevgi, görev, dini inançlar, suçluluk duygusundan kaçınmak ve kurumsal bakımı tercih etmemelerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada eş bakımı veren yaşlılar bakım alıcısıyla birlikte yaşamaktadır, bakım alıcısıyla birlikte yaşlanmışlardır, aralarında duygusal ve samimi bir bağ vardır. Bu nedenle bakım kararlarını evlilik ilişkileri içerisinde değerlendirmişlerdir.

“Eşime ölene kadar bakarım, ne yapacağım başka! Başka çaresi yok! Mecbur iyi günde kötü günde, bunu göz önüne almak lazım.” (Hüsnü, 67)

“Gençliğimi bildiğim adam, o benim kocam, evlenirken söz verdik birbirimize.” (Canan,82)

Eşlerine bakan yaşlı kadın bakıcılar, bakım vermeyi toplumsal cinsiyetlerine atfedilen görevlerinin bir parçası olarak görmektedir. Eşlerine bakan yaşlı erkek bakıcılar da bakım kararını evlilik ilişkisi üzerinden tanımlamış ve bakımı eşe olan sevgi ve şefkat duygularını ifade etmenin bir yolu olarak görmüşlerdir.

“Allah’tan gelen her şey en güzeldir. Allah kimseye çekebileceğinden fazla yük vermez. Onun başında kaldığım için de çok çok memnunum, Ölene kadar da ona bakarım, hayatım bu benim.” (Çınar, 80)

“Zor olan hiçbir şey yok benim için. Hatta ben mesudum yani hanımına yardım ettiğim için. Kızımıyorum daha böyle şey, kırmamak üzmemek için elimden geleni yapıyorum.” (Mustafa, 83)

Ebeveyn bakımı veren yaşlılar bakım kararlarını diğer kardeşlerinin bakıma katılmama nedenleri üzerinden değerlendirmiş ve kendilerinin bakıcı olmalarını destekleyen haklı gerekçelerini belirtmişlerdir.

“Diğerleri çalışıyordu, çocuk bakıyordu. Evlerinin durumu müsait değildi, aileden yaşlılar vardı yanlarında. Babamın da sürekli bakıma ihtiyacı var o yüzden ben yanıma aldım. Ağabeyimin biri Burdur’daydı, diğeri çalışıyordu, diğer ablam Finike’deydi. Eve getirdim, bende kalmıştı. Sonra bakabilecek misin dediler, bakarım dedim, bende kaldı o yüzden.” (Nermin, 60)

Ebeveyn bakımında yaşlı kadın bakıcılar, bakım vermeyi *kadın olarak* kendi görevleri olarak görmektedirler.

“Ağabeyim bakım sürecine hiç katılmadı. O İstanbul’daydı. Biz kız kardeşler ona hiç teklif bile etmedik. Bizim görevimiz dedik. Kızların görevi dedik.” (Melike, 64)

Ebeveyn bakımı aynı zamanda kardeşler arası müzakereyi de içermektedir. Bu açıdan ebeveyn bakımı veren bazı yaşlı bakıcılar kardeşleri arasında bakımı paylaşmakta ve her bir kardeşe eşit veya yakın sorumluluk düşmektedir.

“Biz sekiz kardeşiz, Annem evde yalnız kalmadı bütün kardeşlerimiz arasında iki aylık üç aylık dönemler arasında gezmeye başladı. Kimse de evini kapatıp onun yanında gidip kalmak istemedi. Onun yerine annemi gezdirelim diye düşünüldü.” (Metin, 65)

Eşlerin ve yaşlı çocukların bakım kararı aile değerleri ile de yakından ilgilidir. Bu nedenle bakım kararı bir aile değerini yansıtır. Yaşlı bakıcıların bazıları bakım verme nedenlerini ailelerinin yaşlı bakımına ilişkin tutumları çerçevesinde değerlendirmişlerdir.

“Ben çocukluktan annemin bir zulüm yaşadığını çocuk beynimle görüp annemi koruma kollama içgüdüğü o zaman oluşmuş bende demek ki. Örnekler de önemli mesela. Babaannem hastalandı, annem babaanneme baktı. Ananem melek gibi bir kadındı, sokağında oturan biri doğum yapsa gider hemen ona bakardı. Kimin hastası olsa gider hemen çorbasını yapardı. Karadeniz kadınıydı ananem. Yardım etmeyi seven bir kadındı, çok hastaya baktı, para falan almazdı. Önünde böyle bir anneanne var bir de böyle bir anne var. Doğal olarak sen de yaşlı, müşkül birisine yardım etmenin kutsal bir şey olduğunu beynen kabul ediyorsun.

Mesela ben mahalleimde çok hastaya baktım yani bunu bilirsin senden istese yapmazsın belki ama kendi içimden geliyor, yani o isteğin önüne geçemiyorsun” (Sevgi, 65)

Bakım kararı bazı yaşlı bakıcıların bakım yörüngesini ilk kez başlatırken bazılarının da bakım yörüngesine yeni bir bakım bölümü eklemiştir. Yaşlı bakıcılar açısından bakım kararı genel olarak hem bir geçiş hem de dönüm noktası sayılabilecek bir yaşam olayı olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Bakım Deneyimi

Yaşlı bakıcılar bakımı üstlendikleri ilk yaşa, bakımda geçirdikleri süreye ve bakım görevlerinin yoğunluğuna bağlı olarak farklı bakım deneyimlerine sahiptir.

3.2.1. Bakımın Zamanlaması

Araştırmada yaşlı bakıcıların bir kısmı bakım vermeye yaşlılık çağına ulaşmadan başlamıştır. Özellikle ebeveynlerinin ve engelli çocuklarının bakımını üstlenenler, bakıma daha erken giriş yapmışlardır. Bu durum yaşlı kadınlar arasında yaygındır. Ebeveyn bakımı veren yaşlı bakıcılar bu açıdan bakım alıcılarıyla birlikte yaşlanmışlardır. Ebeveyn bakımı böyle bir dönemde üstlenildiğinde iş, aile ve bakım sorumlulukları birbiriyle çatışmıştır. Bu nedenle bakım vermenin zamanlaması yaşlı bakıcıların bakım deneyiminde etkili olmuştur.

“Ben Kıbrıs’ta yaşamayı düşünüyordum. Evimde emekli maaşımla yaşarım diyordum. İstedğim zaman kızıma, evime giderim diyordum. Anneme bakacağım aklımın ucundan geçmezdi. Benimki yani piyangodan çıktı!” (Hale, 61)

Beklenmedik zamanda gerçekleşen bakımda bakıcıların buna uyum sağlaması güçleşmekte ve birçok bakıcı için bu durum strese neden olabilmektedir (Pinquart ve Sorenson, 2006). Eşlerin birbirine bakım vermesi ise eşler arasında beklenen bir durumdur ve temeli evlenirken karşılıklı verilen sözlerle atılmaktadır. Araştırmada yaşlı bakıcılar eşleriyle sağlıklı ve daha uzun süre vakit geçirebilmişlerdir.

“Eşimle çok iyi anlaşırdık. Dünyanın şekeriymi o. Ben onu ya da o beni göremezse birbirimizi arardık, şimdi bulduk birbirimizi ama bir yanımız yıkıldı.” (Filiz, 65)

Bakım, yaşlılık döneminde gerçekleştiğinde yaşlı bakıcılar bakıma ara verebilecekleri bir mola zamanına ve bakımla ilgili bilgiye daha çok ihtiyaç duymaktadır. Yaşlı bakıcılar genelde bu konuda aile üyelerinden destek almakta, çevrimiçi ve kurumsal hizmetlerden yararlanmakta güçlük çekmektedirler. Hatta daha yaşlı bakıcılar genel olarak diğer hasta yakınları

ile konuşmada ve sağlık profesyonellerinden bilgi alma konusunda daha çekingen olabilmektedir.

“Alzheimer hastalarının bakıcılarının oluşturduğu bir grup var facebook’ta oradan da takip ediyorum. Facebook’ta üç tane grubum vardı. Hani benim bilmediğim şeyler mesela onlara bakıyordum. Son zamanlarda nasıl davranırım? Nasıl yaparım? Böyle bilgi almak amaçlı, Sevda Sarıkaya’nın da olduğu grup vardı. Onu takip ediyordum zaten.” (Melike, 64)

“Hastaneye gittiğimizde etrafıma hiç sormam başkalarına hastalıklarını sormam öyle muayene olup geri geliriz.” (Canan, 82)

Bakımın zamanlaması yaşlı bakıcıların bakıma daha erken veya geç giriş yapmaları yönünde değişmiştir. Ebeveyn bakıcıları görece eş bakımı verenlerden gençtir. Kendi aile sorumlulukları ve iş sorumlulukları ile bakım verme zamanlaması birlikte gerçekleşebilir. Öte yandan emekliliklerini sürdürmek, sosyal ilişki ve aktivitelerine yönelmek istedikleri bir zamanda bakım vermeye başlamaları ebeveyn bakıcıları için stres kaynağı olurken, eş bakıcıları için yaşlılıkta bakım verme daha olağan karşılanmıştır.

3.2.2. Bakımda Geçirilen Süre

Bakımda geçirilen süre de yaşlı bakıcıların bakım deneyimini etkilemiştir. Araştırmaya katılan yaşlı bakıcılardan dokuz kişi, 10 yıl ile 17 yıl arasında yaşlılarına bakım vermektedir. Bu süre bakım alıcılarının hastalığının türü ile de bağlantılıdır. Örneğin Alzheimer hastası yaşlılarına bakım verenlerin bakım verme süresi hastalık teşhisinden daha önceye dayanan belirtileri ile uzayabilmektedir. Yaşam seyrinde farklı bakım bölümlerine girip çıkılması bakımda geçirilen süreyi arttırmaktadır. Araştırmada beş katılımcı *aynı anda birden fazla kişiye* bakım vermektedir. Bazı katılımcılar eşlerinin ya da ebeveynlerinin bakımını üstlenirken torunlarının ya da engelli yetişkin çocuklarının bakımından da sorumlu olmuştur. Bu iki farklı bakım türü bakım sürecinin yönetimini etkilemiştir.

“Ali’m (torunu) farklı, o ilaç gibi geliyordu bana. Ali olunca sanki bana sabah güneş açıyor. Üçüne bir arada baktım, çok zor şeyler yaşadım. Hem çocuk 6 aylık hem iki yaşlı da kendilerinden haberleri yok. Ali’yi omzuma alıyordum hep. O uykusunu alıp uyanınca arabasına bindiriyordum, bir yanımdan babam tutardı bir yanımdan anam, dışarı hava almaya çıkartırdım.” (Yasemin, 68)

Bazı yaşlı bakıcılar da birden fazla kişiye *sıralı* olarak bakım vermiştir. Araştırma katılımcılarından Özlem, bakım yörüngesinde sıralı olarak dört bakım bölümü yaşamış, önceki bakım pratiklerini yeni bakım bölümlerine aktarmıştır.

“Anne baba boşandı, bir de kardeşlerime uzun süre annelik yapmak zorunda kaldım. Evlendim. Allah bana hasta bir evlat verdi, ona baktım 25 yıl. Onun üzerine 100 yaşın üzerinde kayınpederim ona da baktım. Diğeri benim yavrumdu zaten el bebek gül bebek baktım. Arkadan da eşim rahatsızlandı ona bakıyorum” (Özlem, 66)

Ebeveynlerinin bakımını kardeşleri arasında paylaşan yaşlılar ise bakımı *periyodik* olarak kendi yaşam düzenlemeleri dahilinde gerçekleştirmiştir. Zaman aralıklı bu bakım türü kardeşler arasında döngüsel bir şekilde ilerlemektedir.

“Önceden dört ayda bir bakıyorduk, şimdi 3 aya indi. Bazen iki buçuk ay oluyor falan öyle bakıyoruz. Kız kardeşim, onun çocukları var okula gidiyorlar ona biraz daha az yük veriyoruz. Şu anda ben bakıyorum ama kardeşim ayın dördünde gelip götürcek, ona devredeceğim. Sonra da kardeşim Ayvalık’ta yaşıyor yazlığımız var alıp oraya götürcek. Yani ben de gidiyorum baharda beraber bakıyoruz onlarla.” (Bircan, 63)

Araştırmada yaşlı bakıcıların bakımda geçirdikleri süre baktıkları kişi sayısına, bakım alıcısının hastalığına, bakım türüne, bakıcının cinsiyetine ve yaşına bağlı olarak değişmektedir. Bakımda geçirilen süre bakım verenlerin fiziksel, zihinsel sağlık sonuçlarını etkilerken, bakımda uzun süre kalanlar için bakım bir yaşam biçimi haline gelmiştir.

3.2.3. Bakımın Yoğunluğu

Yaşlıların bakım deneyimi bakımın yoğunluğuna bağlı olarak da değişmiştir. Bakımın yoğunluğu da bakım alıcısının ihtiyaçlarına bağlı olarak değişmektedir. Yaşlı bakım alıcılarının hastalığının ilerleyişi ile birlikte bakıcıların da bakım görevlerinde artış gözlenmiştir.

“3 senedir hasta ama ondan önce de bir 5 sene oldu. Hafif hafif başladı. O zamanlar yine araba kullanabiliyordu. Her yere gidebiliyorduk. Aynı şeyleri tekrar tekrar anlatıyordu. İlk zamanlar yine kendi giderdi bakkala gazete almaya, gelirdi. Sonraları gece kalkıp kalkıp gidiyordu koşa koşa. Kapıları kilitliyordum. Tuvalet diye gidiyordu. Evde otururken hadi bana müsaade diyip gidiyordu. Annemi getir annemi getir diyordu. Bazen de ben ölüyorum herkesi çağır diyip ört üstümü diyordu, örtüyordum biraz uyuyordu sonra kalkınca aaa, ben ölmemişim diyordu. İştah da yoktu baya zayıflamıştı.” (Veda, 74)

Araştırmada eşlerine bakım veren yaşlı kadınlar yemek hazırlama, temizlik gibi ev içi işlerle ilgili görevlerin yerine getirilmesinde dışarıdan çok yardım almazlarken eşlerine bakım veren yaşlı erkekler bu görevlerde başka birinin desteğine ihtiyaç duyduklarından bahsetmişlerdir.

“Yemek ihtiyacımız olur başka ne olacak ki! Günlük olarak sefer taşıyla bir lokanta var oradan temin ediyoruz” (Mustafa, 83)

Günlük aktivitelerde kocalar daha fazla sorumluluk aldıklarında aile içi roller değişmiştir.

“Önceden her işi hanım yapardı. Şimdi kirli çamaşırları makineye dolduruyorum, yıkıyorum. Bir sabah gidiyorum seriyorum, bir akşam toplayıp geliyorum. Oğlum da yardımcı olur. Olmadığında ben gidip yapıyorum. Zorlanmıyorum artık alıştım, yemek temizlik alıştık artık.” (Hüsnü, 67)

Yaşlı bakıcıların kendi yaş ilerlemelerine bağlı olarak geçirdiği rahatsızlıklar ve güçten düşmeleri başka birinin desteğine olan ihtiyacı arttırmıştır. Eşlerine bakım veren 60-69 yaş grubundaki kadın bakıcılar, bakımın fiziksel taleplerini daha rahat karşılarken 70-79 yaş ve 80 yaş ve üzeri grupta yer alan kadın bakıcılar bu işleri fiziksel açıdan sürdürmekte zorlanmaktadır.

“Yemekleri ben yapıyordum şimdi kadın geliyor yapıyor, yeğenim yapıyor. On beş güne bir de temizliğe kadın gelirdi. Şimdi aylıklı bir kadın tuttum” (Canan, 82)

Bakımın yoğunluğuna bağlı olarak daha uzun süre bakım verenlerin ruhsal sağlıkları da kötüleşmektedir.

“Çok kötü hissettim. Kendimi öldürmeyi düşündüm. Önce onu sonra kendimi diye. Çaresizdim.” (Veda, 74)

Bakım yoğunluğu bakıma ayrılan zamanla da ilgilidir. Bakıcılar yaşlandıkça bakıma ayırdıkları zaman artmaktadır. Özellikle de eş bakımı veren yaşlıların bakım için harcadıkları zaman ebeveyn bakımı verenlere göre daha fazladır. Bunun nedeni eşlerin ortak bir yaşam ve aynı evi paylaşmaları ve eş bakıcılarının bakımı genellikle tek başına üstlenmeleridir. Ebeveyn bakımı veren kişiler ise kendi aile sorumlulukları nedeniyle bakıma daha az zaman ayırabilmektedir. Ayrıca ebeveyn bakımında hem diğer kardeşler hem de diğer aile üyeleri bakıma katılabilmektedir.

“Yılın her günü sabah 9’dan 1’e kadar oradayım. Birden sonra kendim eve gidiyorum rutin hayatıma bakıyorum. Babamın temel ihtiyaçlarını karşılıyorum. Bu sırada babam yalnız kalıyor. Dışarı çıkıp gezmek istemiyor.” (Umut, 70)

Bakımın yoğunluğu bakıma ayrılan zaman ve bakım görevleri ile ilgilidir. Bakım yoğunluğu arttıkça yaşlı bakıcıların sağlığı kötüleşebilmektedir. Bakımın yoğunluğu bakım taleplerine bağlı olarak arttığında yaşlı bakıcıların bakım motivasyonları da değişmektedir.

3.2.4. Bakımın Anlamı

Bakıcıların bakım yörüngeleri boyunca gerçekleşen deneyimleri onlar için bakımın anlamını etkilemiştir. Yaşlı bakıcılar bakım vermelerinden dolayı kendilerini kötü hissetmektedir.

“Bir kere kalbimin altına bir yumruk sıkışıyor. O kolay geçmiyor. Kendimi... Ben ölmek istiyorum! Ama çocuğuma kocama kim bakar. Çocuğum bunu kaldırmaz. Prangaya bağlanmış gibiyim. Çünkü hep öyle yaşadım. Bir gün omzuma bir şey alıp yürüyemedim hayatta. Ben uyuyup bir daha uyanmamak istiyorum.” (Özlem, 66)

“Bu şekilde yaşlanmak istemiyorum. Bu insanların hep bir hayatı vardı, şimdi ağızlarına kaşık bile götüremiyorlar. Bence ölüm bizim için daha iyi diyorlardır” (Nermin, 60)

Kadınlar erkeklere göre bakım vermenin psikolojik yükünü daha fazla hissetmektedir. Duygusal açıdan zorlandıklarını belirten yaşlı erkekler genellikle çaresizlik hissetmişlerdir.

“Üzülüyorum, Neden böyle oldu diye... Hatta ayıptır söylemesi ağladığım zamanlar çok olmuştur. Ama hanımına bakmak zorundayım. Ona baktığım için de memnunum.” (Sami, 70)

Araştırmada eşlerine bakım veren yaşlı kocalar eşlerine onlardan başka bakacak kimseleri olmadığı düşüncesiyle daha güçlü olmaya çalışmakta, fiziksel problemlerini göz ardı etmekte ve bakım verdikleri için de memnuniyet duymaktadır. Ancak ebeveynlerine bakım veren yaşlılar bakım veremeyecek bir duruma geldiklerinde kardeşlerine veya diğer akrabalarına güvenmektedir.

“Benim sağlık problemim var, iki tane ameliyat geçirdim, böbrek ameliyatı oldum. Belim rahatsız. Allaha şükür kendime dikkat ediyorum ama bana bir şey olsa diğer kardeşim bakar.” (Arda, 71)

Eş bakımı veren yaşlı kadınlar bakım sürecinde eşleriyle ortak bir geleceğin kaybını yaşadıklarını anlamışlardır.

“Bu da benim şansımış ne yapabilirim? Ne umduk ne bulduk diyorum, ne yapabilirim. Eşimin bu haline de razıyım.” (Didem,66)

Yaşlı bakıcıların yaşı arttıkça bakımı kabul ettikleri ve bakım yönetiminde içsel motivasyonu önemli gördükleri anlaşılmıştır.

“Ama tek şey tatlı dilmiş. Ben çok kızıyordum. Ama şimdi tatlı dille söyleyince iyi oluyor. O bağırsa da ben öyle yapıyorum.” (Veda, 74)

“Fiziksel açıdan zorluk yaşamıyorum ama hep psikolojik olarak zorluk yaşıyorum. Bununla başa çıkabilmek için geziyorum tozuyorum, ilacımı içiyorum, market dolaşıyorum. Benim de başa çıkma tavrım bu.” (Oya, 65)

Yaşlı bakıcıların kendi bakımlarına dair düşünceleri de değişmiştir. Yaşlı bakıcılar genel olarak çocuklarından bakım almayı istemese de kız çocuğu olan kadınlar bakım ihtiyacı olursa geleceğe daha güvenli bakmaktadır. Ancak yaşlı erkek bakıcılar çocuklarından aynı şeyi beklememektedir.

“Ee kızlar bakacak. Eve bir hanım tutacağız” (Nazlı, 71)

“En sonunda başımıza gelecek olan bir süreç. Bazen insan acaba diyorsun, hani bir de iki tane oğlum var benim kızım da yok diyorum. Ben anneme gösterdiğim bu ihtimamı ileride göremem” (Melike, 64)

“Ben bakım evine giderim. Bana kim bakacak. Çocuklarımın yanına gitmem. Rahat edemem” (Mustafa, 83)

Yaşlı bakıcılar bakım vermayla birlikte kendi yaşlılık dönemlerini daha olumsuz karşılamışlardır. Bunun nedeni kendi yaşlılıklarını bakım alıcıları üzerinden değerlendirmeleri ve yaşlılığı bakıma muhtaçlık ile ilişkilendirmeleridir.

3.3. Bakım Yörüngesinin Sonlanması

Yaşlıların bakım yörüngesinin son aşamalarından ikisi bakımının kurumsallaşması ve bakım alıcısının vefatından sonraki yas dönemidir. Bakıma muhtaç yaşlıların kurumsal bir alana taşınması hastalık yörüngesinde; bakım verenler için ise bakım yörüngesinde bir geçişi ifade eder. Bakımın kurumsallaşması bakıcıları, yaşlılarına daha iyi bakılması konusunda izleyici ve savunucu bir konuma taşır. Bu bakım geçişinde yoğun ilgi gerektiren ev ortamının aksine, kurumsal bakımda hastanın fiziksel ihtiyaçları giderilmekte ve bakıcılar büyük ölçüde duygusal bakımı üstlenirken bakımın duygusal boyutları üzerinde daha fazla düşünmeye başlamışlardır. Bu nedenle bazı bakıcılar yaşlılarının kurumsal desteğe ihtiyaç duymasını kendi başarısızlıkları olarak değerlendirmişlerdir.

“İki ay yattı annem palyatifte. Annem öldükten sonra çok üzüldüm, ona yeterince iyi bakamadığımı düşündüm. Çok acı çekiyordu ve artık daha fazla bu acıya katlanması hem onun için hem de benim için işkence gibiydi.” (Yasemin, 68).

Yaşlı bakıcılar bu süreçte bakım alıcılarının ölüme yaklaştığını bildiklerini ancak ölümün ne zaman gerçekleşeceği konusunda belirsiz bir bekleme ile bu sürecin geçtiğini ifade etmişlerdir.

“Üç aydır burada bakıyorum. Gece kalıyorum, sabah gidiyorum. Dinlenebilirim dinleniyorum. Değişen bir şey yok durum bu, hayat böyle devam ediyor ama nereye kadar gider bilmem. Eşimin ölmesini istemiyorum ama onu bu şekilde görmek de çok zor.” (Çınar, 80)

Yaşam sonu bakım deneyimi, kızgınlık, şefkat, utanç, suçluluk gibi yaşlı bakıcıların kendi içinde ahlaki kararsızlıklar yaşamasına neden olmuştur. Katılımcılar bir taraftan bakım verdikleri kişinin çektiği acıların son bulmasını isterken diğer taraftan baktıkları kişinin yaşamasını istemek arasındaki gerilimi yansıtmışlardır.

Bakım yörüngesi boyunca gerçekleşen son aşamalardan diğeri de bakım alıcısının vefatının ardından yaşanan yas sürecidir. Uzun süren bakım deneyimi bakıcıların bakımdan çıkışını önemli ölçüde etkilemektedir. Vefat ile birlikte bakıcılar bir rol kaybı yaşarlar; bakıcılar artık “bakıcı” olmaktan bir dula ya da anne veya babasız bir çocuğa dönüşür. Bakımdan sonraki yas süreci, bakıcıların kayıp öncesi bakım sürecini sorgulamalarına yol açmaktadır. Aynı zamanda bakımın ve bakıcı rollerinin sona ermesi bakıcıların kendi rahatsızlıklarının da açığa çıkmasını kolaylaştırmaktadır.

“Annem öldü. Eve geldik annemin odasını eşim değiştirmiş. Bir süre öylece kalakaldım, hiçbir şey yapamadım. Ağrılarım ortaya çıkmaya başladı, meğer çok yorulmuşum. Uzun süre kendimi boşluktaymış gibi hissettim. Sonra yavaş yavaş insan içine çıkmaya başladım ama yaptığım hiçbir şeyden zevk almıyordum. Kızım dedi anne seni kursa yazdıralım. Kendime güvenim yoktu ki nasıl gidecektim. Sonra sonra artık ben de iyileşmeye başladım, kendimi daha iyi hissetmeye. Alışmaya çalışıyordum annemin yokluğuna. Şimdi daha iyiyim, alışverişe gidiyorum, gezmeye gidiyorum, torunumla daha çok vakit geçiriyorum” (Yasemin, 68)

Bakım alıcılarının vefatının ardından bakıcılar, kendilerini boşlukta hissettikleri bir dönem ile bu yeni yaşamlarına alışmaya çalıştıkları bir geçiş süreci yaşamıştır. Sonrasında ise yaşadıkları çevreye tekrar katılmayı içeren aktivitelere yönelmiş ve aile, arkadaşlık ilişkilerine katılma gibi sosyal ilişkilerini sürdürebilecekleri bir toplumsal uyum sürecine girmişlerdir. Bu uyum süreci uzun bir zaman almış ve bakıcıların açığa çıkan fiziksel ve ruhsal sağlık problemleri de uzun süre devam etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada yaşlı bakıcıların bakım yörüngelerinin yaşam seyrinde önemli bir yeri olduğu anlaşılmıştır. Bakım alıcısının hastalık yörüngesiyle eş zamanlı olarak bakıcıların da bakım yörüngesi başlamıştır. Yaşlıların bakım yörüngeleri diğer aile üyelerinin sosyal yörüngeleri ile doğrudan

bağlantılıdır ve bu durum bakım verme koşullarını etkilemektedir. Araştırtmanın en önemli sonuçlarından biri ebeveyn bakımı veren yaşlıların bakım sürecinde bakım desteği için kardeşlerinden beklenti içinde, eş bakımı verenlerin ise çocuklarından destek alma eğiliminde olmasıdır. Yaşlılıkta bir aileye sahip olmak bakım sürecini olumlu şekilde etkiler; bu Türkiye gibi geleneksel aile yönelimli ülkeler için arzu edilen gayri resmi desteği karşılamaktadır.

Bakım sürecinde yaşlı bakıcıların yaşa, cinsiyete, aile rolüne göre değişen çok çeşitli ihtiyaç ve beklentileri olduğu görülmüştür. Yetmiş yaşın altındaki yaşlı bakıcılar genellikle yaşlıların çocuklarıdır. Bakım verenler yaşlandıkça eş bakımı verenler artmaktadır. Araştırmada yer alan yaşlı bakıcıların neredeyse dörtte üçü kadındır ve bakım alıcısının kızı ya da eşidirler. Ancak bakım verenler yaşlandıkça erkek bakım verenlerin artışı söz konusudur. Yaşlı bakıcılara ilişkin yapılan çalışmalarda 65 yaşın üzerindeki bakıcıların kadın olma olasılığının daha yüksek olduğu (%52 kadın ve %48 erkek) ancak -75 yaş ve üzerinden başlayarak artan- 85 yaş ve üstü bakıcıların %59'unun erkek olduğu ortaya çıkmaktadır (Carers-UK ve Age-UK, 2015; Silverstein ve diğ., 2020). Yapılan bu araştırmada da benzer bir durum gözlenmiştir. Artan ömür, eşlerine bakım veren kocaların gelecekte daha fazla artacağını düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu yaşlı bakıcıların yaş grupları ve cinsiyet ayrımında farklı bakım desteğine ihtiyaç duymasıdır. 60-69 yaş grubunda olan ebeveyn bakıcıları kendi aile yükümlülükleri ve bakım verme arasında yaşadıkları gerilim nedeniyle bakım vermenin psikolojik zorluklarıyla baş etmeye çalışırken, ebeveyn bakımı veren erkekler bakım vermenin fiziksel zorluklarından bahsetmişlerdir. Eş bakımı veren 70 yaş altındaki yaşlı kadın bakıcılar da bakım vermenin psikolojik zorluklarını vurgularken, daha yaşlı kadınlar bakımın hem fiziksel hem de psikolojik zorluklarını vurgulamaktadır. Eş bakımı veren yaşlı erkekler ise bakım vermenin fiziksel zorluklarının daha ağır bastığını belirtmişlerdir. Genel fiziksel sağlıkları giderek kötüleşen yaşlı bakıcılar, bakım vermenin stres, depresyon gibi olumsuz psikolojik sonuçlarına da maruz kalmaktadır. Yaşlı bakıcılar kendi sağlıkları kötüleşse bile bakım vermeye devam etmekte; kendilerini bakım vermeyen akranlarıyla kıyasladıklarında hasta, yorgun, mutsuz ve umutsuz olarak tanımlamaktadırlar. Yaşlı bakıcılarla yapılan çalışmalarda (Bertogg ve Strauss, 2020; Juntunen ve diğ., 2018) da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda yaşlı bakıcıların sosyal ve kurumsal destek ihtiyacının bakım vermeye birlikte arttığı söylenebilir. Ancak yaşlı bakıcıların bu tür desteklere erişimi sınırlıdır ve birçoğu çok az bir yardımla bakım vermeyi sürdürmektedir (Brodaty ve diğ., 2005, s. 542). Bazı çalışmalar, bakım verenlerin kişilik özelliklerinin hem yaşlanmaya hem de bakıma ilişkin düşüncelerini etkilediği, bakım sürecinde karşılaşılan zor

durumlarla başa çıkma konusunda bakıcıların sergiledikleri yeterlilik ile bakım sürecinin değişebileceğini göstermektedir (Loi ve diğ., 2015). Araştırmada yaşlı bakıcıların bazıları sabırlı, azimli, araştırmacı gibi kişilik özellikleri ile bakım sürecini yönetirken bakım vermenin yarattığı olumsuz durumlarla daha rahat başa çıkabildiklerini ve bu özelliklerinin bakım alıcılarının hastalık sürecine de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bakım verenlerin yaşı ilerledikçe ebeveynlerinin bakımını üstlenecek çocukların yaşam koşulları (ölüm, başka birine bakma, kendisi de bakıma muhtaç olma, vb.) daha da önemli hale gelmiştir. Bu nedenle bakım verebilecek kardeş sayısının azalması ya da olmaması, ebeveyn bakımı veren yaşlı bakıcıların tek başına bakım vermelerine neden olabilmektedir. Bu eşler için de geçerlidir. Çocuğu olmayan ya da uzakta yaşayan yaşlı bakıcılar da benzer olarak bakımı tek başına üstlenmiştir. Yaşlılıkta dulluk ve çocuksuzluk, yoksulluk ve kötü sağlık açısından risk oluşturarak bireylerin bakım alma ve verme süreçlerini etkilemektedir. Böyle bir durumda bakımın yoğunluğu artmaktadır. Bakım yoğunluğu arttıkça bakıcı yaşlıların fiziksel ve zihinsel zorlukları artmakta ve belirgin olarak kadınların bu durumdan daha fazla etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Bakım verenlerin artan bakım yükü öznel refahı etkilemekte ve yaşam kalitesini düşürmektedir (Oliveira ve diğ., 2019). Bu nedenle ihtiyacı olan yaşlıların çoğunluğu için erişilebilir hizmetler ve uzun vadeli bakım hizmetlerinin sürekliliği sağlanmalıdır.

Araştırmada yaşlı bakıcıların çoğunun yaşamları boyunca birden fazla kişiye bakım verdikleri ortaya çıkmıştır. Bakım yörüngesinde birden fazla bakım bölümüne sahip olmak bakımda geçirilen süre, bakımın yoğunluğu ve bakıma ayrılan zamanla yakından ilgilidir. Bu noktalardaki artışlar bakım yükünü artırmaktadır. Birden fazla bakım bölümü kadınlar arasında yaygındır ve bu durum aile beklentileri ve ailelerin bakım anlayışı ile yakın bağlantılıdır. Ebeveyn bakımı üzerine yapılan çalışmalarda (Swartz, 2009) da değinildiği gibi araştırmada da kadınların evlatlık yükümlülüklerini daha güçlü bir şekilde desteklediği ve ebeveynleriyle daha güçlü duygusal bağlara sahip olduğu görülmüştür.

Yaşlı bakıcılar yalnızlık, sosyal izolasyon riskiyle karşı karşıyadır ve çoğunun sosyal ilişkilerini devam ettirebilmesi ya da yeniden ilişki kurabilmesi daha zordur. Aile ve arkadaşlara uyum sağlamada zorluklar, mali kısıtlamalar, kötü sağlık, stres, bakım ve desteğe erişimdeki sorunlar, yaşlı bakıcıların yaşamlarını oldukça etkilemektedir. Yaşlı bakıcıların yaş gruplarına göre farklı tanımlanan bakım ihtiyaçları bakım verenlere yönelik politika, sosyal hizmet ve desteklerin önemini ortaya çıkarmaktadır. Erken ve zamanında müdahale bakımın neden olduğu yıkıcı etkileri hafifletmeyi sağlayabilir. Yaşlıların ailesel bakım yörüngelerinin yaşam seyri

yaklaşımının içerisinde değerlendirilmesi, yaşlı bakıcıların bakım yörüngelerinde daha savunmasız oldukları noktaların anlaşılması ve bakıcıların sahip oldukları birikimli avantajların/dezavantajların yakalanması ve bunlara zamanında müdahale edilebilmesi için bir fırsat yaratmaktadır.

Yaşlı bakıcılara ilişkin sosyal ve kurumsal destek birçok şekilde yapılabilir ancak araştırma sonucunda da ortaya çıktığı gibi yaşlı bakıcıların erişebileceği kaynakların basit, anlaşılır ve kolay ulaşılabilir olması önemlidir. Yaşlı bakıcılar için bakım sürecinde yaşanabilecek kriz anlarında, sağlıkla ilgili bilgi almak istediklerinde, sosyal hizmetlerden faydalanmak istediklerinde, bakıma mola vermek istediklerinde vb. birçok durum için onları bilgilendirecek ve yönlendirebilecek bir *bakım danışmanı* sağlanabilir. Bu bakım danışmanları yaşlı bakıcıların sıklıkla sorun yaşadıkları yeni teknolojilere uyum sağlama, yeni bilgileri edinme, kurumsal hizmetlerle bakıcılar arasında bir köprü görevi görerek yaşlı bakıcıların kurumsal kaynaklardan daha fazla ve etkili şekilde yararlanabilmelerini sağlama açısından önemli araçlar olabilirler. Böylece yaşlı bakıcıların da aile bakımında bakımın sürdürülebilirliğine daha fazla katkı sunmaları sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abramson, T. A. (2015). Older Adults: The "Panini Sandwich" Generation". *Clinical Gerontologist*, 38(4), 251-267. doi: 10.1080/07317115.2015.1032466
- Alwin, D. F. (2012). Integrating Varieties of Life Course Concepts. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*, 67 (2), 206–220. doi: 10.1093/geronb/gbr146
- Brodsky, H., Thomson, C., Thompson, C. & Fine, M. (2005), Why caregivers of people with dementia and memory loss don't use services. *Int. J. Geriatr. Psychiatry*, 20: 537-546. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/gps.1322>
- Brody, E. M. (1981). "Women in the Middle" and Family Help to Older People. *The Gerontologist*, 21(5), 471-480. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/geront/21.5.471>
- Carers Trust. (2016). *Retirement on Hold: Supporting Older Carers*. London: Carers Trust. Retrieved from <https://carers.org/resources/all-resources/93-retirement-on-hold>
- Carers-UK, & Age-UK. (2015). *Caring into later life: The growing pressure on older carers*. London: Carers UK.
- Carr, D. (2019). *Golden Years: Social Inequality in Later Life*. New York: Russell Sage Foundation.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3 b.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Der.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Doğanay, G. ve Güven, S. (2019). Ailede Yaşlı Bakımı Rolünü Üstlenen Kadınlar ve Görüşleri: Giresun İli Örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 343-357.
- Duben, A. (2018). Türkiye'de ve Avrupa'da Nüfus Yaşlanması, Aile, Piyasa ve Devlet. A. Duben (Der.), *Yaşlanma ve Yaşlılık Disiplinlerarası Bakış Açıları* (s. 67-78). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eifert, E. K., Adams, R., Morrison, S., & Strack, R. (2016). Emerging Trends in Family Caregiving Using the Life Course Perspective: Preparing Health Educators for an Aging Society. *American Journal of Health Education*, 47(3), 176-197. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19325037.2016.1158674>
- Elder, G. H. (2007). Life Course Perspective. G. Ritzer (Der.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (s. 2634-2639). Oxford: Blackwell Publishing.

- Elder, G. H., & Johnson, M. K. (2003). The life course and aging: Challenges, lessons, and new directions. In R. A. Settersten (Ed.), *Invitation to the life course: Toward new understanding of later life* (pp. 49–81). Amityville, NY: Baywood.
- Elder, G. H., & Giele, J. Z. (2009). Life course studies: An evolving field. G. H. Elder içinde, *The craft of life course research* (s. 1-24). The Guilford Press.
- Fast, J., Keating, N., Eales, J., Kim, C., & Lee, Y. (2020). Trajectories of family care over the lifecourse: evidence from Canada. *Ageing and Society*, 1-18. doi:10.1017/S0144686X19001806
- Greenwood, N., & Smith, R. (2016). The oldest carers: A narrative review and synthesis of the experiences of carers aged over 75 years. *Maturitas*, 161-172. doi: 10.1016/j.maturitas.2016.10.001.
- Haas, S. A. (2008). Trajectories of functional health: The ‘long arm’ of childhood health and socioeconomic factors. *Social Science and Medicine*, 849–861. doi: 10.1016 / j.socscimed.2007.11.004.
- Hagestad, G. O. (2003). Interdependent lives and relationships in changing times: A life course view of families and aging. R. Settersten içinde, *Invitation to the life course: Toward new understandings of later life* (s. 135–160). Amityville, NY: Baywood.
- Henwood, M., Milne, M., & Alisoun, L. (2017). Seeing the Wood for the Trees Carer-related research and knowledge: Findings from a scoping review. Retrieved from <http://docs.scie-socialcareonline.org.uk/fulltext/058517.pdf>
- Keating, N., Eale, J., Funk, L., Fast, J., & Min, J. (2019). Life course trajectories of family care. *International Journal of Care and Caring*, 3 (2), 147-163. Retrieved from <https://doi.org/10.1332/239788219X15473079319309>
- Kırıışık, H., & Korkmaz-Yaylagül, N. (2020). Yaşlı Bakımında Kadın Emeği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (38), 17 - 41.
- Kurtkapan, H. (2019). Türkiye’de Demografik Dönüşümün Sosyal Yansımaları ve Yaşlılık. *Sosyal Güvence* (15), 27-46.
- LaManna, J. B., Unruh, L., Chisholm, L., Pericles, P., & Fotovvat, H. (2020). Perceptions of health and well-being among older adult caregivers: Comparisons of current caregivers with former and never caregivers. *Geriatric Nursing* (41), 429-435. doi: 10.1016/j.gerinurse.2020.01.015.
- Larkin, M., Henwood, M., & Milne, A. (2019). Carer-related research and knowledge: Findings from a scoping review. *Health Soc Care Community* (27), 55– 67. doi: 10.1111/hsc.12586.
- Larkin, M., & Milne, A. (2017). What do we know about older former carers? Key issues and themes. *Health & Social Care in the Community*, 25 (4), 1396–1403. doi: 10.1111/hsc.12437.
- Marshall, V. W. (2006). The Life Course Perspective: an overview in relation to the policy research initiative. *Commissioned plenary panel paper at conference of the Work and Family Consortium, Policy Research Initiative, Social Development Canada*. Ottawa, (1-52).
- Miller, D. A. (1981). The ‘sandwich’ generation: Adult children of the aging. *Social Work*, 26(5), 419–423. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23712207>
- Milne, A., & Hatzidimitriadou, E. (2002). The Caring in Later Life Report: A Secondary Analysis of the 1995 General Household Survey. *Quality in Ageing*, 3 (3), 3-15. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/14717794200200017>
- NAC, N. A. (2015). *Caregivers of Older Adults: A Focused Look at Those Caring for Someone Age 50+*. New York: NAC and AARP Public Policy Institute.
- Oliveira, D., Vass, C., & Aubeeluck, A. (2019). Quality of Life on the Views of Older Family Carers of People with Dementia. *Dementia*, 18 (3), 990–1009. doi: 10.1177/1471301217700741
- Özbabalık, D. ve Hussein, S. (2017). *Demans Bakım Modeli Raporu*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Özmete, E. (2017). *Türkiye’de Kuşaklararası Dayanışmanın Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Pinquart, M., & Sorenson, S. (2006). Gender differences in caregiver stressors, social resources, and health: An updated meta-analysis. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 33–45. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/geronb/61.1.P33>

- Rheinhard, S., Young, H., Levine, C., Kelly, K., Choula, R., & Accius, J. (2019). *Home Alone Revisited: Family Caregivers Providing Complex Care*. Washington, DC: AARP Public Policy Institute. Retrieved from <https://www.aarp.org/content/dam/aarp/ppi/2019/04/home-alone-revisited-family-caregivers-providing-complex-care.pdf>
- Sağlık Bakanlığı. (2013). *Türkiye Kronik Hastalıklar ve Risk Faktörleri Sıklığı Çalışması*. (B. Ünal, & G. Ergör, Dü) Ankara.
- Sepúlveda-Loyola, W., Rodríguez-Sánchez, I., Pérez-Rodríguez, P., Ganz, F., Torralba, R., Oliveira, D. V., et al. (2020). Impact of Social Isolation Due to COVID-19 on Health in Older People: Mental and Physical Effects and Recommendations. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 1-10. doi: 10.1007/s12603-020-1469-2
- Settersten, R. A., Jr. (2003). Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship. J. Richard A. Settersten (Dü.) içinde, *Invitation to the Life Course: Towards new understandings of later life* (s. 15-45). New York: Bywood Publishing Company.
- Settersten, R. A., Jr. (2015). Relationships in Time and the Life Course: The Significance of Linked Lives. *Research in Human Development*, 217-223. doi: 10.1080/15427609.2015.1071944
- Silverstein, M., Tur-Sinai, A., & Lewin-Epstein, N. (2020). Intergenerational Support of Older Adults by the 'Mature' Sandwich Generation: The Relevance of National Policy Regimes. *Theoretical Inquiries in Law*, 21 (1), 55-76. doi: <https://doi.org/10.1515/til-2020-0004>
- Swartz, T. T. (2009). Intergenerational Family Relations in Adulthood: Patterns, Variations, and Implications in the Contemporary United States. *Annual Review of Sociology*, 191-212. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134615>
- TAYA. (2019). *Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2016*. Ankara: T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- TÜİK. (2020). *İstatistiklerle Yaşlılar, 2019*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2020). *Türkiye Sağlık Araştırması, 2019*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Saglik-Arastirmasi-2019-33661> adresinden edinilmiştir.
- Uçar Karcı, G., Yoldaşcan, B. E. ve Okyay, R. A. (2018). Yaşlı Bireylere Bakım Veren Aile Bireylerinin Karşılaştığı Sorunların ve Bakım Yükünün Değerlendirilmesi. *Kocaeli Med. J.*, 7 (3), 146-153.
- United Nations. (2020). *World Population Ageing 2020 Highlights: Living arrangements of older persons*. (ST/ESA/SER.A/451). United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. New York: United Nations.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. (2019). Aile ve Yaşlılık. N. Avcı, & E. Aksoy (Der.), *Aile Sosyolojisi* (2.b., s. 163-194). İstanbul: Lisans Yayıncılık.



**TURKISH TEXTILES DESCRIBED IN PAINTINGS BY
MILITARY PAINTER HALİL PASHA**

**ASKER RESSAM HALİL PAŞA’NIN TABLOLARINDA
TASVİRLenen TÜRK TEKSTİLLERİ**

*Ahmet AYTAÇ**
*Özlem KAYA***

Abstract

During the Ottoman Empire, which was established in Anatolia after the Seljuks, many developments were made in the name of art for 600 years. Especially thanks to the Ottoman Empire's value to the artist and art, very good works have been produced in many fields. In addition to branches such as calligraphy, illumination, miniature and marbling, fabrics, carpets and rugs, which attract the attention of the whole world in the field of textile, were also woven. The art of weaving experienced its brightest period in terms of weaving technique, color and pattern in the Ottoman Empire. It is understood that weaving, which continued to be produced traditionally in Ottoman cities, continued its existence as an important cultural element and sector. The clothes of the Ottoman sultans kept after their death and the qualities of the fabrics used in the palace convey very important information at the point of understanding the importance of weaving. The diversity and richness of the weavings and textiles produced in many documents belonging to the period can be clearly seen. In this context, this rich weaving and textile diversity has taken an important place in Turkish culture.

Especially this rich variety of weaving and textiles has been painted by many painters in almost every period and has gained an important place in terms of conveying information about their periods.

* Assist. Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, TURKEY, aytac@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5424-4607

** Assist. Prof. Dr., Hitit University, Faculty of Fine Arts, Design and Architecture TURKEY ozlemkaya@hitit.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8572-6577

In this study, some of Halil Pasha's paintings in which he displayed an objective and objective approach with a realistic style, some of which are in an orientalist style, are discussed as subject. In the study, will focus on Halil Pasha's life, his understanding of art and the textiles and clothing he depicted in some of his paintings. The textiles and clothes in the paintings were discussed in terms of characteristics such as color, pattern, and texture.

Key Words: Textile, weaving arts, clothing, painting, carpet.

Özet

Selçuklulardan sonra Anadolu'da kurulan Osmanlı Devleti döneminde 600 yıl boyunca sanat adına pek çok gelişme kaydedilmiştir. Özellikle Osmanlı Devleti'nin sanatçıya ve sanata verdiği değer sayesinde pek çok alanda çok iyi eserler ortaya konmuştur. Hat, tezhip, minyatür, ebru gibi dalların yanı sıra tekstil alanında da tüm dünyanın ilgisini çeken kumaşlar, halılar, kilimler dokunmuştur. Dokumacılık sanatı Osmanlı'da dokuma tekniği, renk, desen açısından en parlak dönemini yaşamıştır. Osmanlı şehirlerinde geleneksel olarak üretimi sürekli devam eden dokumacılığın önemli bir kültür ögesi ve sektör olarak varlığını sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Osmanlı sultanlarının öldükten sonra saklanan kıyafetleri, sarayda kullanılan kumaşların nitelikleri dokumacılığın öneminin anlaşılması noktasında oldukça önemli bilgiler aktarmaktadır. Döneme ait birçok belgede üretilen dokumaların, tekstillerin çeşitliliği ve zenginliği net bir şekilde görülebilmektedir. Bu bağlamda, bu zengin dokuma ve tekstil çeşitliliği Türk kültüründe önemli bir yer tutmuştur.

Özellikle bu zengin dokuma ve tekstil çeşitliliği birçok ressam tarafından hemen hemen her dönem resmedilmiş ve dönemlerine ait bilgiler aktarması noktasında önemli bir yer edinmiştir.

Bu araştırmada Halil Paşa'nın birkaçı oryantalist tarzda olan gerçekçi bir üslup ile objektif ve nesnel bir yaklaşım sergilediği bazı tabloları konu olarak ele alınmıştır. Makalede Halil Paşa'nın hayatı, sanat anlayışı ve bazı tablolarında tasvirlediği tekstiller ve giysiler üzerinde durulacaktır. Tablolardaki giysiler ve tekstiller renk, desen, doku gibi özellikler bakımından ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tekstil, dokuma sanatı, giysi, resim, halı

Introduction

The Ottoman Empire, which was established in Anatolia at the end of the 13th century following the Seljuk Empire, has taken its place in history as one of the biggest states of the Turkish-Islamic civilization shaped by justice and tolerance. Art has been important for 600 years in the economic prosperity, peace, culture and civilization developed within the empire.

In the field of art, magnificent works have been produced in different fields for centuries. Acting on the principle of monotheism (uniqueness of the creator) of the Islamic belief, the Ottoman period Turkish artist developed a style based on contemplation and produced works in many art fields.

Especially in the textile art, besides weaving for matting such as carpets and rugs, it has also produced many different techniques and materials in terms of fabric. Due to the easy supply of herbal dye and the possibility of weaving everywhere in Anatolia, weaving has become the tradition of many regions, and it has produced magnificent productions for centuries for various purposes such as floor mat, load cover, cedar carpet, tapestry, saddle bag, mafras, seed apron in daily life (Faroghi, 1980, Rosamund, 2002: 48, Kılıçarslan and Etikan 2018: 383). The dimensions of the clothes, all kinds of tools and various equipment were naturally designed according to the body size of the society (Kaya and Özok 2017: 311), which were unique to the Ottomans and changed from period to period. The understanding and aesthetic values of the period were also taken into consideration in weaving produced for both fabric and matting or other functional areas of use (Gekas, 2007).

On the occasion of the carpets that the knights brought with them on the return of the Crusades, Europe was introduced to Turkish textiles. Following this, Turkish carpets gained a place in Europe and even gained fame for other reasons such as commercial commodities or diplomatic gifts. So much so that “The empty walls of Protestant, Lutheran and Calvinist churches in Hungary were decorated with Turkish carpets. Wearing a Turkish rug on the catafalque during funerals was also customary” (Batari, 2004: 74). After the 15th century in the Balkans and Europe, there was an extreme demand for Turkish carpet. For example, it is known that those who cannot buy Turkish carpets in Italy try to reach this privilege, even by renting. A Turkish rug hanging from the balcony was a symbol of wealth and nobility (Rosamond, 2005: 126-156). Along with this, Renaissance painters cannot remain indifferent to this reputation of the Turkish carpet. Carpets reminiscent of the patterns of Seljuk and Ottoman carpets in the second half of the XV. century is seen in the paintings of some painters in Europe, such as Italian, Flemish, German, etc. (Yetkin, 1964: 206-222). It is also known that weavings as plain weaving or carpet in 14th century paintings are depicted in paintings (Aytaç, 2009: 249). In the

following centuries, it is seen that orientalist painters followed this trend. It is seen that the painters have almost started a race to make paintings with Turkish carpet depictions and imaginary fiction, which disdain eastern art with a bit of prejudice.

During the Ottoman period, magnificent works were created not only in textiles but also in arts such as calligraphy and marbling, and works that could be considered the peak in miniature were produced. As a result of a perception such as a ban on painting by Islam, interest in painting, which was not popular until the last centuries when miniature was popular, naturally increased with the influence of western art, and painters who were educated in Europe on various occasions have also grown.

The modernization of educational institutions that started with Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayun was followed by Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun, which was founded in 1795 during the reign of Sultan Selim III (Demirel, 2012: 509). In the Ottoman Empire, painting teaching and painting lessons were first included in the curriculum of Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn (1793-1794), which was established in the period of Selim III (Tansuğ, 1983: 217). Painting lessons in the programs of engineering centers are arranged with a focus on drawing and perspective in line with military needs as content. Courses were given by foreign teachers. The aim of the painting lessons given in military schools; To train officers who can draw technical drawings and sketches related to military service, and to equip candidate engineers and architects with basic information on map, perspective and shadow light differences (İnaç, 2016: 17). The first Turkish artists to paint Western style are military school students (Papila 2008: 120). Especially Mühendishane-i Berri-i Hümayun and the Military School are the institutions where the works of the first painters of our painting art were produced as the pioneers (Başaran, 2014: 33-34). In this period, those who were sent to Europe for painting education for the first time were the pioneers of Turkish art under the influence of the West, and they played an important role in the adoption of Western painting art with their exhibitions since the second half of the 19th century (Pekmezci, 2003: 14).

The developments in painting that started in this way continued in some other schools. This interest in the art of painting in the Ottoman Empire enabled it to be adopted and developed in a short time.

Since the Renaissance, it is known that such an understanding of depicting Turkish textile products in paintings is common in Europe. However, the understanding of depicting Turkish textiles in their paintings was seen from time to time by military painters.

1. METHOD

The research is structured as a general survey model. In the research, case studies based on general survey model and case studies were used together by making use of the knowledge in the resources.

In the research, the paintings depicting Turkish weavings belonging to the artist were accessed from the internet. This research has been given based on literature review, comparison, observation, analogy, written and visual sources.

In this study, Halil Pasha's life, his understanding of art and the textiles and clothes he depicted in some of his paintings are emphasized. The textiles and clothes in the determined paintings were handled and evaluated in terms of characteristics such as color, pattern, and texture.

2. LIFE AND ARTIST PERSONALITY OF HALIL PASHA

Artist's Life

He is the son of Ferik Selim Pasha, Commander of Mekatib-i Military schools (Terzi 1993). He was born in 1857 in Beylerbeyi district of Istanbul. He is the child of a family of Rhodes origin. He graduated from Mühendishane-i Berri-i Hümâyûn (today's Istanbul Technical University). He was assigned to the palace as soon as he graduated ([http1](#)).



Image 1. *Halil Pasha (Özyiğit, 2013: 103)*

According to what he told in an interview held while he was alive; Halil Pasha, who entered the Military Engineering Department in 1285 (1868-69), joined Sultan Abdulaziz (1861-1876) as soon as he graduated in 1289 (1872/1873). The artist points out the existence of painters who were painting in the palace in those years, and gives the information that these artists were only busy with painting. Halil Pasha, on the subject of Sultan Abdulaziz's curiosity and talent for painting, tells us that he understands the painting very well, and he even comes to the painters from time to time and prepared the first sketches of some of the paintings. The artist, who resides in the Pasha Department of Dolmabahçe Palace with other assistants, goes to the Polish painter (Stanislaw) Chlebowski (1835-1884) and other painters and watches him painting.

Halil Pasha, who complained about the inadequacy of painting lessons, which he received from Haji Mahmud Bey, a painting teacher in the Faculty of Engineering (Mühendishane-i Askeriye), and did not go beyond copying the stone-printed models made in Europe, develops his interest in painting by following the techniques of these painters every day (Özyiğit, 2013: 100).

He also worked as an art teacher in military high schools. As a result of his persistent requests, his father sent him to Paris for painting education. He worked in the workshop of famous orientalist painter Jean-Léon Gérôme, where he stayed for eight years. After returning home, he worked as an art teacher in military schools. He received the

title of "Pasha" when he was appointed as an art teacher to the Military Academy in 1906. However, two years later, on the basis of a law enacted with the proclamation of the Constitutional Monarchy, he left the army and turned to painting when his rank was reduced to colonel. Müfide Kadri, who made history as the first female painting teacher, was among the students of Halil Pasha, who gave painting lessons to students who are interested in art. Halil Pasha, who taught at Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi, the first fine arts school in the country, was the director of the school in 1917-1918. He took young painters, who came back from France, where they went for art education, after the outbreak of World War I and called the 1914 Generation, to this school, and enabled painting with a new understanding. In the last years of his life, he was the guest of Abbas Halim Pasha in Egypt. Halil Pasha, who spent his last years painting, was recognized as "the artist who put the painting in Egyptian palaces". He died in the mansion where he was born in 1939 in Beylerbeyi, Istanbul ([http1](http://)).

Art of the Artist

The art of Halil Pasha, one of the important figures in Turkey of the Impressionism movement, which we can define as "a way to describe the emotions it evokes rather than directly depicting and analyzing an object", which emerged in France at the end of the 19th century, is divided into two main periods. The first is the classical and realist style works he produced with the effect of the art education he received in Paris. He received an award in a contest he participated in Paris with the *Lady in Gloves* (*Madam X*), one of his works of this kind. The second one is the works he produced under the influence of impressionism in which he emphasized the shadows of the mansions and boats in Istanbul after his return.

3. PAINTINGS DEPICTING TURKISH WEAVING

First Example: The work of 41x33 cm, dated 1939, in the Sakıp Sabancı Museum is an oil painting on canvas. The main theme is the depiction of a woman painting seated on a sofa in a traditional Turkish room. There is a stove and a censer made of glass on the back of the easel, and a coffee table with paints on the left side of the woman (Photo 2).



Image 2. *Painter Girl* (<http2>)

In this painting, where a young woman is seen painting in a traditional Turkish room, this young lady sitting on the sofa and working on the canvas wears a red patterned jacket with an uncovered head and a pleated skirt in a loose lilac-purple tone. In this state, this young lady is in a look that we can call modern. Halil Pasha draws attention to the place of women in the developing society in the Ottoman Empire with this painting.

On the wall to the right is a dark blue rug depiction with a perception evoked by the pattern structure. From the outside to the inside, there are two lozenge-shaped cores surrounded by brick-colored, black, white and red contours. A small framed picture is also hung on the weaving. On the floor, a dark blue floor carpet with a red repeat motif, a smaller Hereke (the name given to the carpet in the Hereke region) carpet-style weaving with red floral decoration with green water on it.

Second Example: The painting in a private collection is 41x33 cm in measures and is an oil painting on canvas. It resembles a room of a classical Bosphorus mansion. A woman figure writing a letter on her knee can be seen on a sofa placed in front of a window by the wall surrounded by pillows. To the left of the figure is a window facing the sea, and a framed calligraphy plate hanging on the wall behind it. There is a carpet that is crossed over the cedar and its tip hangs towards the ground and a small case with mother-of-pearl embroidered on it. A

glass goblet containing roses and an ink bowl is placed on the case (Photo 3).



Image 3. *Letter* (<http3>)

Sitting by the window in the painting, the figure of a woman writing a letter on her lap is wearing a gray-toned cap and a skirt of bright fabric with thick longitudinal stripes. On the head of the female figure, there is a headscarf with bow details in light tones. The cap worn on the figure of the woman who writes a letter is fastened with a stand-up collar and a single button on the front collar.

On the carpet suspended from cedar to the floor, there are lozenge and fringe motifs on the white inner and outer small border, while there are star-shaped chest motifs on the large red border. The middle composition area has no pattern and is green in color. It is not possible to comment on the region since the carpet depiction is not clearly presented by the painter.

Third Example: An oil on canvas painting in a private collection is 106x104 cm in measures. The painting depicts a woman wearing a red thick fabric jacket and an old inner skirt, and a red scarf on her feet. In front of the figure, there is a grill (like a stove) with embers on the floor and a pitcher on it. A coffee pot, drinking coffee cup, coffee grinder and a coffee pot are pictured on the floor. It is understood from the wall paint that the color tones of the background changed, that the place belongs to an old house (Photo 4).



Image 4. *Old Slave* (<http4>)

Halil Pasha, who painted more portraits, has a special place in some of the entensor and nature arrangements. In an entensor painting he made in 1891, an old woman figure in a red cardigan stretched her hands towards the grill. Other object details such as the clothes, posture of the woman in the painting and the skillful processing of the metal objects in the painting created a realistic composition. The same color tones of the veil on the head of the woman, the cardigan and slippers she wears provide a balance.

Under the grill, a plain rug can be seen in the form of transverse stripes, also called palaz (a plain weave type) in Anatolia. Under the rug, there is another weave in which the dark-blue floored eyebrows, which are presumably a carpet, are lined up in rapport. It is a rug depiction known as "çırpı (a plain weave) rug" seen in almost every weaving region in Central Anatolia.

Fourth Example: The work, which is an oil painting on canvas, was made by the painter in 1908 and measures 70x100 cm. It is a depiction of a caravanseraï garden in the last period of the Ottoman Empire. Caravanserais are generally built on trade routes as a necessity of being a social state, and are state-built buildings where passengers and caravans will stay and all needs of the arrivals are met free of charge (Photo 5).



Image 5. *Carpets in the Caravanserai Courtyard* (<http5>)

In Halil Pasha's painting named "Carpets in the Caravanserai Courtyard", more architectural elements appear. In the painting where four people perform different jobs at certain points of the inn, space is highlighted instead of figures. There are three male and one female figures in the garden. The male figure sitting on the left side has a cone on his head, a colored aba on it and a red belt on his waist. The figure sitting on the ground wears a fez, some blue top and light trousers on it. The standing male figure wore a long lilac-purple dress. The standing female figure wears a white headscarf on her head. She is depicted wearing a red dress, an inner skirt and a dark belt around the waist.

The painting depicts an arched entrance door and a section from a caravanserai garden with columns inside. There is a standing woman pulling water from the well, and a standing man with a towel in his hand. There are two male figures sitting on both ends of a hill in the garden. Various weavings are seen on the ground. Both of the seated figures are probably carpet repairmen. Since the weavings laid out in the garden are not clearly depicted by the painter, it is not possible to come to a conclusion about the pattern features and the region they belong to. However, the weaving, which is laid on the connecting iron between the columns, resembles a weaving called "hekberli (a motif name)" rug, which is frequently used in regions such as Konya Karapınar and Aydın Çine in terms of its pattern.

4. CONCLUSION

Halil Pasha, who we can call the first representative of the understanding of Impressionism in Turkey, concentrated on the attitude of color and light and tried to understand the visual reasons of this approach. Halil Pasha, who works mostly in landscaping, has a unique style that he developed with an impressionist effect. The paintings reveal that he has a deep knowledge of anatomy. Halil Pasha, who is understood to be an important figure painter, is a well-known member of the military painters' generation.

In three of the paintings discussed in the article, the number of figures is one and the figures are female, in the fourth, three of the four figures are male and one female.

It is seen that the clothes of the figures in the four paintings examined are daily clothes and are quite colorful. Although the model features and fabric structures of the clothes are not well understood, they provide us with information about the clothes of the period. The clothes of a woman working at home or working outside can be seen on the paintings. In addition, what working men wore during that period is also depicted in the paintings.

The understanding of depicting Turkish carpets in paintings, which started with Renaissance painters, was also continued by orientalist painters. It is known that orientalist painters and travelers often depict out of imagination the places they have never traveled or the interiors they have never seen even though they have traveled, with a fiction that will create negative judgments.

On the other hand, in some of the paintings discussed in this article, there are pictures that Halil Pasha handled with an orientalist point of view, but which are very realistic. With the objective approach of Halil Pasha, Turkish culture has been tried to find proof in the pictures.

In addition, the carpets depicted in the paintings were not depicted with a real approach, and their motif and pattern features were not addressed clearly. Therefore, while the weaving depictions in the paintings named Painter Girl and Old Slave partially fit local characters, in others the painter did not go into much detail.

It is understood that two of the most distinctive weavings depicted in four paintings are carpets and the other two are rugs. Since the depictions of one carpet and two rugs are prominent, it can be said that

the Hereke carpet and the Konya Hotamış or Aydın rug and the Central Anatolian Çırpı (a plain weave) rug. Due to the unclear depiction of the other weaving, it is not possible to determine the region.

It is noteworthy that the habit of depicting Turkish weavings, which is frequently depicted in the paintings of Renaissance and orientalist painters, is also included in the works of Halil Pasha, an important representative of the military painters' generation.

References

- Aytaç, A. (2009). Bazı yabancı ressamaların (XV-İXX yy.) tablolarında görülen Konya halı tasvirleri. *S.Ü. Selçuklu Arş. Merk. II. Uluslararası Türk El Dokumacılığı (Tekstil) Kongresi Bildirileri*, (Editor: Ahmet Aytaç), Konya: S. Ü. Selçuklu Arş. Merk., 249-256.
- Başaran, G. (2014). *1914 kuşağı Türk ressamlarının empresyonist eğilimleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, F. (2012). Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 507-530. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153486>
- Farooqi, S. (1980). Textile production in Rumeli and the Arab provinces: Geographical distribution and internal trade (1560-1650). *The Journal of Ottoman Studies I*, Editorial Board Halil İnalcık, Nejat Göyünç, Heath W. Lowry.
- Gekas, A. (2007). A global history of Ottoman cotton textiles 1600-1850. *EUI Working Papers*, MWP 2007/30.
- İnaç, C. (2016). *Türkiye'nin çağdaşlaşma sürecinde asker ressamların sanat eğitimine katkıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Kaya, Ö. and Özok A. F. (2017). Tasarımda antropometrinin önemi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, (5 2017), 309-316. <https://doi.org/10.21923/jesd.45182>
- Kılıçarslan, H. and Etikan, S. (2018). Yalvaç yöresi torba dokumaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58 2018), 383-391.
- Özyiğit, H. (2013). 1928 tarihinde Halil Paşa ile hayatı ve sanatı üzerine yapılan bir söyleşi. *Sanatsal Göstergeler*, 99-112.
- Papila, A. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nun batılılaşma döneminde resim sanatının ortaya çıkışı ve Osmanlı kimliğinin resimsel anlatımı. *Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, (1), 117-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192618>
- Pekmezci, H. (2003). Anadolu güzel sanatlar liseleri için desen. Ankara: MEB.

- Rosamund, M. (2002). Bazaar to Piazza, Islamic trade and Italian art, 1300-1600. Los Angeles: University of California Press, 48.
- Tansuğ, S. (1983). Karşıtı aramak / sanat tarihi yazıları. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Terzi, İ. (1993). Halil Paşa'nın askeri eğitim-öğretimi ve resim sanatı. 19 Mayıs Üniversitesi E. 040 Nolu Araştırma Projesi, Samsun.
- Yetkin, Ş. (1964). İstanbul Türk ve İslam Eserleri Müzesi'nde bulunan bazı halılar ve Rönesans ressamlarının eserleri. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, (2 1964), 206-222.

http-1: "Artist's Life" (30 March 2020)
<https://www.wikiwand.com/tr/Ressam_Halil_Paşa.30.03.>

http-2: "Painter Girl" (30 March 2020)
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:Halil_Paşa__Ressam_Kız_ve_Atölyesi_-_Girl_Painter_and_Her_Studio_-_Google_Art_Project.jpg.30.03.2020/19.03.>

http-3: "Letter" (30 March 2020)
<<https://www.istanbulsanatevi.com/sanaticilar/soyadi-h/halil-pasa/halil-pasa-mektup-8295/30.03.2020/19.23.>>

http-4: "Old Slave" (21 February 2021)
<<http://www.rportakal.com/Article.aspx?PageID=208&ArtId=2864>>

http-5: "Carpets in the Caravanserai Courtyard" (30 March 2020)
<<http://www.forumgercek.com/turk-ressamlarin-biyografileri/128952-halil-pasa-1857-1939-turk-ressam.html.30.03.2020/21.24.>>



GELENEKSEL ANADOLU DOKUMALARINDA ÇİZGİ VE İKONOĞRAFİSİ

THE LINE AND ICONOGRAPHY IN THE TRADITIONAL ANATOLIAN WEAVINGS

*Servet Senem UĞURLU**

Özet

Anadolu dokumacılığında süreci devam ettiren ve geliştiren geleneksel örnekler, yararlanmasını bilenler için çok sayıdadır. 2013 yılında Çatalhöyük'teki arkeolojik kazılarda M.Ö. 7000 yılına tarihlenen keten dokuma parçaları bulunmuştur. İnsan, biyolojik yapısından dolayı, olumsuz hava koşullarından korunmak ve yaşamını daha rahat geçirmek için dokumalardan yararlanmıştır. Doğal gereksinimler için oluşturulan dokumalar, toplumda diğer insanları etkilemek için renklendirilmiş ve çeşitli yöntemlerle süslenmiştir. Süsleme elemanları nokta ile başlar, çizgi ile devam eder ve renkle tamamlanır. Dokumalar, toplumun kültürel değerlerine ve coğrafi konumuna göre çeşitlilik göstermektedir. Anadolu insanı dokumalarının süslemesinde çizgiyi ve çizgiden yararlanarak yaptığı motifleri kullanmıştır.

Çizgi insanlık tarihinin en eski dönemlerinden günümüze kadar kullanılan bir anlatım aracıdır. İnsanın kültürel, sanatsal ve sosyolojik hayatında en önemli değerlerden biri çizgidir. Kutsal meslek olarak sayılan dokumacılıkla ilgili resimleri birçok yüzeyde görselleştirmişlerdir. Geleneksel Anadolu dokumalarında çizgi daima temel unsur olarak kullanılmıştır. Çizginin farklı kullanımlarını dokuyucular dokumalarına aktarmıştır.

Oğuz boylarından Yörük ve Türkmenlerin Anadolu'ya gelmesiyle, Anadolu göçebe toplum dokumalarıyla zenginleşmiştir. Göçebe Türk dokumalarının süsleme temelinde çizgisel öğeler vardır. Anadolu'ya yerleşen Yörük ve Türkmen dokuyucular, Anadolu'daki dokuma sürecini yakın zamanlara kadar sürdürmüşlerdir. Dokuma desenlerinde ise genellikle çizgi ve çizgi temelinde motifler kullanmışlardır. Bu araştırmada; Anadolu geleneksel

* Dr. Öğr. Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, Halı-Kilim ve Eski Kumaş Desenleri ASD, İstanbul / TÜRKİYE, senem-ugurlu@windowslive.com, ORCID: 0000-0003-2307-9623.

dokumalarında çizgi, çizginin ikonografisi ve çizgiyle oluşturulan dokusal yüzeyler hakkında bilgi verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu, Dokuma, Çizgi, İkonografi, Geleneksel.

Abstract

The traditional examples that continue and develop the process in Anatolian weaving are numerous for those who know how to make use of it. In 2013, during the archaeological excavations at Çatalhöyük, it was discovered in the BC. 7000 parts of linen weaving dated to were found. Due to its biological structure, humans have benefited from weaving to protect themselves from adverse weather conditions and to spend their lives more comfortably. Weavings created for natural needs are coloured to influence other people in the society and decorated with various methods. Ornamental elements start with a dot, continue with a line, and finish with colour. Weavings vary according to the cultural values conditions of the society and geographical position. Anatolian people used the line and the motifs they made by making use of the line in the decoration of their weavings.

Line is a means of expression that has been used from the earliest periods of human history to the present day. One of the most important values in the cultural, artistic and sociological life of a person is the line. They have visualized pictures of weaving, which is considered a sacred profession, on many surfaces. Line has always been used as a basic element in traditional Anatolian weavings. Weavers transferred the different uses of the line to their weavings.

With the arrival of the Yörüks and Turkmens from the Oghuz tribes to Anatolia, Anatolia was enriched with nomadic society weavings. There are linear elements on the basis of ornamentation of nomadic Turkish weavings. Yörük and Turkmen weavers who settled in Anatolia continued the weaving process in Anatolia until recently. In weaving patterns, they generally used line and line-based motifs. In this study; information will be given about line, iconography of line and textural surfaces created by line in Anatolian traditional weavings.

Keywords: Anatolian, Weaving, Line, Iconography, Traditional.

Giriş

Geleneksel Anadolu dokumalarının süslenmesinde sanat eğitiminde temel öge olarak kabul edilen çizginin kullanımı sonsuz dokusal yüzey değerleri vermiştir. Anadolu dokumalarında boyama ve renklendirmeden sonra kullanılan en basit teknik, çizgi olmuştur. Çizgi

ve çizgi çeşitlemelerinin kullanılması ile farklı görünümde çizgili kumaşlar dokunmuştur.

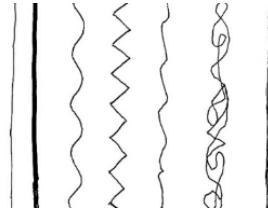
Çizgi ve çizgi ile yapılan dokumalar, Anadolu insanının kolayca aklında kalması ve çizginin tüm olasılıklarını değerlendirerek çevresinde gördüğü doğayı, kavradığı bilgi ve inancını kolayca dokumalarına aktarmasına yardımcı olmuştur.

1. ÇİZGİ VE İKONOĞRAFİSİ

Genel olarak çizgi tanımı; noktanın hareketi ile oluşan çizgi, birbirini takip eden noktaların uzanımı ya da iki düzlemin kesişmesiyle oluşan sınır olarak yapılmaktadır. Çizgi, nokta gibi tasarımda en önemli elemanlardan biridir. Yüzeylerde çizgi, yatay-dikey, doğru-eğri, kırık-dalgalı, dik-eğik, ince-kalın, devamlı-devamsız (kesik çizgiler), sade-karışık, aralıklı-aralıksız, paralel-kesişen gibi biçimlerde olabilir. Çizgi bu özellikleri ile matematik, bilim ve sanat alanlarında kullanılmaktadır (Uğurlu, 1986: 38). Ayrıca çizginin belirli bir uzunluk ve genişliği olmadığı için sınırlandırılmaz (Güngör, 1983: 5).

Perspektif ögesi kullanılmış çizgisel görsellerde, iki boyutlu yüzeye üç boyutluymuş gibi algısını veren çizgiler yapılmaktadır. İlkçağ düşünürlerinden Platon'a göre bu aldatmaca olduğu için kabul etmemiş ve ideal devleti kurguladığı Devlet / Ütopya adlı eserinde, sanatçıları aldatmaca yaptıkları için almamıştır. Çizginin kullanıldığı tasarımda, sanatsal, kültürel sosyal olarak anlatım dili oluşturulabilmesinin yanı sıra kompozisyonu oluşturan en temel öğelerdendir. Tasarımda nokta ve çizgi, uluslararası sembol, işaret, alfabe, bayrak, flama, apolet, arma, trafik çizgileri gibi imler için en önemli görselleştirme öğeleridir.

Çizim 1. *İnce, Kalın, Dalgalı, Kırık, Serbest, Karışık, Perspektifli Çizgi Çeşitleri, Çizim: Yazara aittir, 2021.*



Çeşitli ülkelerde farklı ölçü birimleri kullanılmasına karşın, metrik cetveller çizgi birimlerinden oluşur. Her türlü ölçümde kullanılan birimler eşit uzunlukta düz çizgi ile gösterilir. Günümüzde herhangi bir nesnenin yer bilgisini öğrenmek için sadece dijital veri tabanları ile izdüşümü yapılarak yeri nesnenin konumu tespit edilmektedir. Trafik levhalarındaki çizgi, renk ve biçimler, uluslararası anlam taşırlar. Yeryüzü, insanlar tarafından simgesel olarak dikey-yatay konumda boylam ve enlemlerle bölünmüştür. Bu çizgiler rakamlarla isimlendirilmiş ve dünyadaki yerel saat farkları bu çizgilere göre tanımlanmıştır.

Ayrıca ulaşım için hazırlanan harita, plan, şema ve krokilerde her şey çizgi ile ifade edilir. Yerküre üzerinde olmamasına karşın boylam ve enlem çizgileri, insanların yerlerini tespit etmede kolaylık sağlamaktadır. Haritacılıkta çizgi; coğrafi bölgelerin tanımlanmasında yükseklik bilgilerini simgelediği için bilgilendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Karayolları haritalarında yol bilgileri; oto yolu, demiryolu, patika ve benzeri bilgiler farklı çizgi kalınlıkları ve çeşitli renkler ile ifade edilmektedir. Özellikle izohips haritalarında, eş yükselti yeryüzünün yüksekliklerine göre çizgilerle gösterilmektedir. Ayrıca barkod, çubuk kod ya da çizim olarak isimlendirilen dijital veriler görsel özellikli makinelerde okunabilmesi için yapılan çizgilerden oluşan kodlamalar, günümüzde yaşamımızı kolaylaştırmaktadır.

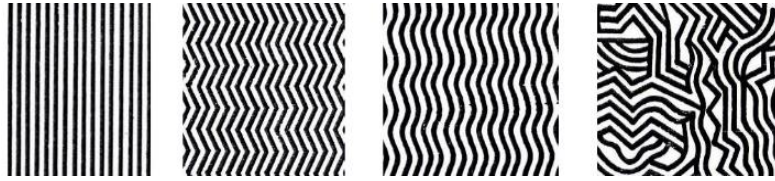
Çizgi, görsel tasarımın en temel elemanlarından. Zihindeki düşüncenin görselleştirilmesi genellikle çizgiyle olur. Herbert Read, çizginin anlatımdaki önemini “Sanatın da hayatında büyük ve altın kuralı şudur: sınırlayan çizgi ne kadar temiz, keskin ve akıcı ise sanat eseri de o derece mükemmeldir” (1979: 39) diye vurgulamıştır.

Çizim 2. Dikey düz çizgi, Çizim: Aydın Uğurlu

Çizim 3. Dikey kırık çizgi, Çizim: Aydın Uğurlu

Çizim 4. Dikey dalgalı çizgi, Çizim: Aydın Uğurlu

Çizim 5. Karışık çizgi, Çizim: Aydın Uğurlu



Görsel anlatımda, nesneleri çizgiler ile çizerek gösterebiliriz. Çizginin oluşturduğu kapalı şekil, bir yüzey olarak algılanmaktadır. Düz çizgiler hareketsizlik, sabitlik ve durgunluk etkisi verir. Düz çizgiler, düşey ve yatay olarak gruplandığında statik etki daha da kuvvetlenmektedir. Eğri çizgilerde kendine özgü akıcı ritim vardır. Hareketlilik, devingenlik ve dinamizm duygusu uyandırır. Bu çizgilerin düzenleniş biçimlerine göre aralarında görsel bağlantı kurulur.

Çizgi ses ile dili, nicelik ile matematiği, yer ile geometriyi, bilim ile bilim yasalarını ve sanat ile uygarlığı oluşturmuştur. Çizgi, hareket, resim, sembol, boyutlarıyla insan mantığının yanı sıra duyu ve düşüncelerin görselleştirilmesine yardım eder.

“Çizgilerin gösterdikleri biçim farkları dolayısıyla etkileri birbirinden farklıdır” (Güngör, 1983: 5). Dokusal yüzeylerde çizginin kullanımı, süsleme ile ilgilidir. Buna malzeme ve dokuma tekniği yardım eder. Çeşitli malzeme, farklı dokuma örgüsü kenetlenmeleri, dokuma kalitesi ve renk çeşitliliği ile çizgili dokumaların dokusal yüzeylerinde süslemeler oluşturulmuştur. Çeşitli durum ve nitelikteki çizgilerin dokuma olanakları ve estetik uyarlamalarla dokusal yüzeylerde kullanımı ile gölgeli ve ekose gibi çizgisel süsleme biçimleri geliştirilmiştir. (Uğurlu, 1986: 38)

2. Geleneksel Anadolu Dokumaları Ve Çizgi

Anadolu dünya üzerinde günümüze ulaşmış en eski arkeolojik tekstil buluntusuna sahiptir. 2013 yılında Catalhöyük'teki arkeolojik kazılarda, Neolitik döneme denk gelen süreçte Karbon 14 testi sonuçlarına göre, M.Ö. 7000 yılına tarihlendirilen keten malzemeden yapılmış dokuma parçaları çıkarılmıştır. (Uğurlu, 2018: 3-4).

Ayrıca Gordion, Laodikeia, Troia, Assos, Miletos, Sinope, Çayönü, Van, Kayseri, Maraş, Urfa ve Mardin gibi farklı yerleşim ve uygarlıkların yerleşim birimlerinde yapılan arkeolojik kazılar sonucunda dokumayla ilgili çeşitli araç, gereç ve kömürleşmiş halde dokuma parçaları bulunmuştur (Uğurlu, 2018: 4).

İlkçağ 'da dokumaları ile ünlü olan Anadolu, Ortaçağ'da da dokumacılığı ile dikkat çekmektedir. Bizans İmparatorluğu ve 1075 yılında kurulan Anadolu Selçuklu Devleti'ndeki dokumaların güzelliği İbn-i Batuta, Marko Polo, İbn Said gibi gezginlerin notlarından öğrenilmektedir.

Resim 1. 2013 yılında Çatalhöyük'te bulunan keten malzemeden yapılmış kumaş parçaları, Kaynak: Uğurlu, 2018: 4; (URL1)



Günümüze kadar Ahi teşkilatı ilgili araştırmalarda, bu teşkilatın ne zaman ve nasıl kurulduğu hakkında kesin bilgi olmamasına karşın, genel olarak Ahi teşkilatının Kayseri’de Ahi Evran tarafından 13. yüzyılda kurulduğu düşünülmektedir (Bayram, 2016: 56). “Ahi Evran ise, sadece dericilerin (Dabbağların) piri ve 32 çeşit esnaf ve sanatkârlar zümresinin lideri olarak tanıtılmıştır” (Bayram, 2016: 56). Ahi teşkilatı diğer adı ile Ahîyân-ı Rum (Anadolu Ahileri), Anadolu toplumundaki üretici ve hizmet kesimini bir araya getiren teşkilat olmuştur. Âşıkpaşazade’ye göre; Ahîyân-ı Rum teşkilatı “Kendi örgütleri içinde oluşturdukları işlerlik ve toplumsal ahlakları ile tasavvufi inanç dizgeleri ile bağlantı içinde, topluma hizmet etmeyi amaçlayan temel yapı ögesidir” (Tuncer, 2017: 56). Bu dönemde Ahi Evran’ın karısı Fatma Bacı önderliğinde Bacîyân-ı Rum (Anadolu Bacıları) teşkilatı kurulmuştur. Anadolu Bacıları, yeni kuşakları yetiştirmek, savaşlarda Gazîyân-ı Rum (Anadolu Gazileri) yanında savaşmak, el sanatlarının özellikle dokumacılığın devamlılığını ve kalitesini sağlamışlardır (Bayram, 2016: 60-61; Tuncer, 2017: 57). Ahiler ve Anadolu Bacılarının kontrolünde kaliteli çizgili Anadolu dokumaları Batı dünyasında Doğu’yu sembolize eden bir simgeye dönüşmüştür.

Ortaçağ’da yapılan tablolarla Müslüman tüccarlar, çizgili kumaştan yapılmış kıyafetler giydirilerek gösterilmiştir (Pastoureau, 1997: 34). Batı için çizgili kumaş, Anadolu ve Doğu’nun simgesi olmuştur. Avrupa’da ise çizgili kumaşlar sevilmediği için genellikle kullanılmamıştır. Avrupa’da sevilmeyen, aşağı görülen ya da

cezalandırılan insanları belirtmek için yatay ya da dikey çizgili kıyafetler giydirilmiştir. 16. yüzyıl başı dönüm noktası olmuştur. Almanya, İtalya, Fransa ve İngiltere’de başlayan değişimle, dikey çizgi aristokrat bir karakter kazanmıştır. 17. yüzyıl sonunda Doğu ve Türk kaynaklı çizgili giysiler tekrar moda olarak kullanımları artmış ve 18. yüzyılın ortalarına doğru tüm Avrupa’ya yayılmıştır. “Öyle ki, Sultan ya da Sultan’ın eşi kılığına bürünmek veya onlar gibi giyinmek bir moda oldu. Oryantal bir işaret taşımak isteyenler de çizgili bir elbise giymeyi tercih ediyorlardı” (Pastoreau, 1997: 58). Bu bilgilerden, 17. yüzyıl sonundan itibaren çizgili kumaş modasının Avrupa’da yaygınlaşmasını Türk kaynaklı giysilere bağlamış olmasının ise Osmanlı sarayında çok sayıda çizgili kumaşın kullanıldığını kanıtlamaktadır. Bu dönemde Osmanlı sarayında kuşak, şal ve iç giyim örnekleri dışında çizgili kumaş kullanımı neredeyse yok gibiydi. Klasik Osmanlı dönemi dokumalarında kumaş yüzeyleri genellikle dikey dalgalı çizgiler, karşılıklı kıvrımlı dallar, daire ve oval formlar, çeşitli çiçek, rumi, yaprak gibi geleneksel motiflerle süslenmiştir. Ancak 18. yüzyılda Osmanlı sarayında düz dikey ya da yatay çizgili kumaş kullanımının daha arttığı görülmektedir. Geleneksel dokumalarını dokuyan Anadolu halkı ise kumaş yüzeylerinde genellikle dikey ya da yatay düz çizgilerden oluşan desenli dokumalar dokumuşlar ve kullanmışlardır.

Resim 2. Kuzeybatı Anadolu Çizgili Dokuma, Yazarın Koleksiyonu

Resim 3. Çizgili Gürün Şallı Dokuması, Kaynak: Tezcan, 1993: 168

Resim 4. Çizgili Kutnu Dokuması, Kaynak: Tezcan, 1993: 203.



“Dokumacılık gibi sanat uğraşlarının açıklanması, derinlemesine yapılan odaklaşmalar yanında, çevrenin tarih, arkeoloji, mitoloji gibi yaşanmış ve yaşayan verileri ile bütünleşir” (Uğurlu, 1985: 12). Anadolu insanı günlük yaşamında amacına uygun ve gün içerisinde

bunları kullanırken hareketliliğini kısıtlamayacak biçimde vücut hareketlerine uyum sağlayan işlevsellikte, basit, sağlam ve dayanıklı dokumalar kullanmışlardır.

Geleneksel Anadolu dokumalarında farklı malzeme ve teknikler kullanılmasının yanı sıra “motiflerin tekdüzeliği, büyük, küçük, dolu, boş, sık, seyrek, tek, grup, ulama, yollu ve geçme gibi başka yapılarda yahut farklı renk değerleri ve yansıma, kaydırma, çevirme gibi simetri işlemleri ve sonsuz çeşitlilikte temel sanat kavramları ile giderilmiştir” (Uğurlu, 1991: 78). Farklı malzeme, farklı örgü kenetlenmesi yahut farklı sıklık ve renk ögesinin kullanılması çizgili dokumaların yüzey süs temelini oluşturmuştur. Daha sonra çeşitli durum ve nitelikteki çizgilerin dokuma olanakları ve estetik uyarlamalarla dokusal yüzeylerde kullanımı gölgeli, ekose gibi biçimlerini zenginleştirmiştir” (Uğurlu, 1986: 38). Geleneksel toplum yaşamı süslemeyi adeta zorunlu kılar. Süsleme gereksinimi insan yapısına bağlı olarak gelişmiştir. Kaliteli malzemelerle yapılan dokumaların süslemeye fazla gereksinimi yoktur.

Resim 5. 19. Yüzyılda Osmanlı Döneminde Çanakkale Biga'daki Müslümanların Kıyafetlerindeki Çizgili Dokumalar, Kaynak: Hamdi ve Launay, 1999: 165

Resim 6. 19. Yüzyılda Osmanlı Döneminde Tarsus'taki Müslümanların Kıyafetlerindeki Çizgili Dokumalar, Kaynak: Hamdi ve Launay, 1999: 346



Çizgili Anadolu dokumalarını, Tahsin Öz “Türk Kumaş ve Kadifeleri” kitabının ikinci cildinde “çubuklu kumaşlar” ve Nevber Gürsu “Türk Dokumacılık Sanatı” kitabında 18. Yüzyıl örnekleri ile

“çizgili kumaşlar” başlıkları ile açıklamışlardır. Mübahat S. Kütükoğlu 1640 tarihli Narh Defteri’nde geleneksel dokuma isimleri verildiğini tespit etmiştir. Mine Esiner Özen ise “Türkçe’de Kumaş Adları” kitabında çizgili dokunan kumaşları özel isimleri ile yazmıştır. Ayrıca Osman Hamdi Bey ve Marie De Launay tarafından Osmanlı Devleti’nin 1873 Viyana Sergisi için özel basım olarak hazırlanan “1873 Yılında Türkiye’de Halk Giysileri Elbise-i Osmaniyye” isimli kitabı Sabancı Üniversitesi tarafından yeniden basılmıştır. Kitap o dönemde Anadolu’da dokunan geleneksel dokumaları ve bunlardan yararlanılarak yapılan halk kıyafetlerini göstermesi açısından önemlidir. Kitaptaki kıyafetlerde genellikle dikey çizgili dokumaların kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Geleneksel Anadolu dokumaları, incelendiğinde kullanım alanları yönünden iki farklı grupta toplanması gerekmez. Bunlar halk dokumaları ve saray dokumalarıdır. Saray dokumaları akademik düzey ve otoriter atölye disiplini bütünlüğü içerisinde saray sanatının etkisinde hazırlanan motif ve desen kompozisyonları ile dokunmuşlardır. Sarayda sultan, sultanın ailesi, saraya yakın çevreler ve yöneticilerin giydikleri ya da mekan içerisinde kullandıkları giyim, iç giyim, çarşaf, örtü, yastık, minder gibi ev tekstili örnekleri, halkın kullandıklarından oldukça farklı olduğu görülmektedir. Özellikle sultan ve ailesinin kullandığı geleneksel tekstiller incelendiğinde, buradaki dokumalarda daha kaliteli, gösterişli ve pahalı malzemelerin kullanıldığı görülür. Günümüze ulaşan örnekler ile yazılı kaynaklardan bu dokumaların daha özenle dokunmuş olduğu öğrenilmektedir. “Halk dokumaları, genellikle yöresel malzeme, kısıtlı olanaklar ile sade, işlevsel ve geleneksel olarak üretilen yöresel özgün ve çizgili desen ağırlığında dokunurlardı” (Uğurlu, 2001: 66).

Çizim 6. *Gölgeli çizgi çeşitlemeleri, Çizim: Aydın Uğurlu*

Çizim 7. *Gölgeli çizgi çeşitlemeleri, Çizim: Aydın Uğurlu*

Çizim 8. *Gölgeli çizgi çeşitlemeleri, Çizim: Aydın Uğurlu*

Çizim 9. *Gölgeli çizgili ekose, Çizim: Aydın Uğurlu*



Bu bağlamda, kent ve büyük kasabalar ile saray ve konaklar dışında, her ev halkı, mensucatla ilgili gereksinimini basit tezgahlarda çeşitli yöntemler geliştirerek kendileri karşılamıştır. Bunun için dokuma malzemeleri, yöreden seçilir, dokuma tekniği, renk ve motifler dokumacının becerisine göre olurdu” (Uğurlu, 1987a: 28). “Halk ise dokumalarını genellikle düz, noktalı, çizgili ve ekose desenlerle süslerdi” (Uğurlu, 1987b: 7). Halk dokumalarında kullanılan ipliklerin renklendirmeleri ise, 20. yüzyılın başına kadar doğal boyalarla yapılmıştır.

Anadolu halkı çizgili desende dokunmuş kumaşlara çizgili, yollu, çubuklu, parmaklı, direkli, sopalı gibi farklı isimler vermişlerdir. Geleneksel Anadolu dokumaları içerisinde çok sayıda çizgili desende kumaş dokunmuştur.

2.1. Malzeme

Çizgi desenli geleneksel Anadolu dokumalarında malzeme olarak; yün, pamuk, keten, ipek, keçi kılı gibi doğal malzemeler kullanılmıştır. Bu malzemelerin dokumada bazen tek başına bazen de farklı malzemelerin bir arada dokunması ile çizgili dokumaların yapıldığı görülmektedir.

Çizim 10. *İğ ile eğirme işlemi, Çizim: Aydın Uğurlu*

Çizim 11. *Dokumada kullanılan iplik bükümleri, Çizim: Aydın Uğurlu*

Çizim 12. *Dokumada kullanılan iplik katlamaları, Çizim: Yazara aittir*



Dokumalar, kullanacak kişi ya da kişilerin gereksinimlerine göre farklı en ve boyda dokunmuşlardır. Kullanım alanları ise ihtiyaca ve kullanım amacına göre değişmekte ve biçimlenmektedir. Dokuma örgüsüne ek olarak malzemenin kökeni, dokuma örgüsünün kenetlenme karakterini de etkilemektedir. Bu sayede dokusal yüzeyde, sık-seyrek, mat-parlak, sağlam-zayıf, sert-yumuşak, akıcı-tutumlu, kalın-ince, esnek-kırılgan gibi sıfatlarla değerlendirilen yapısal özellikler kazandırılmıştır.

Geleneksel Anadolu dokumaları yabancı gezgin, araştırmacı ve sanatçıların dikkatini çekmiştir. Bu konu hakkında çeşitli notlar tutulmuş, araştırma ve tablolar yapılmıştır. Sof kumaşı ile ilgili ilgili Rijksmuseum'da bulunan "Ankara Manzarası" isimli bir tabloda, hammadde elde edilmesinden dokunmasına ve satışına kadar her şey resmedilmiştir.

Resim 7. "Ankara Manzarası" isimli Tablo, Anonim, Rijksmuseum, Amsterdam Hollanda, 117x198 cm, Envanter No. SK-A-2055, (URL2)



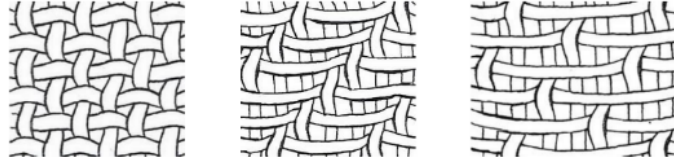
2.2. Teknik

Geleneksel Anadolu dokumalarında temel dokuma örgüleri; bezayağı, dimi ve atlastır. Çizgi desenli geleneksel Anadolu dokumalarında teknik olarak; bezayağı, dimi ve atlas/saten dokuma örgüleri kullanılmıştır.

Çizim 13. Bezayağı dokuma örgüsü resmi (Çizim: Aydın Uğurlu)

Çizim 14. Dimi dokuma örgüsü resmi (Çizim: Aydın Uğurlu)

Çizim 15. Atlas dokuma örgüsü resmi (Çizim: Aydın Uğurlu)



2.3. Renk

Çizgi desenli geleneksel Anadolu dokumalarında kullanılan renkler olarak; tek renk ya da birden çok rengin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Tek renkli dokumalarda farklı dokuma örgüsünün, farklı bükümü iplik kullanımı dokumanın desenine göre değiştirilmesi ile farklı dokusal yüzeyler oluşturulduğu görülür. Bir dokuma üzerinde farklı dokuma tekniklerinin kullanılması dokusal yüzey üzerinde mat-parlak gibi etkilerin de oluşturulmasına yardımcı olmaktadır.

Resim 8. Kenarları ekstra çözgülerle oluşturulmuş dendenli dikey çizgili dokuma, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu



“Dokuma yüzeyinde, farklı renkte ipliklerin kullanımı ile sonsuz çeşitlilikte çizgili desenler oluşturulmuştur. Çizgi efekti için ince-kalın, sık seyrek iplik farklılıklarından ya da farklı malzemelerin veya farklı dokuma örgülerinin yan yana kullanımından oluşan çizgi efektleri bu dokumalarda sık sık ve sonsuz çeşitlilikte kullanılmıştır” (Uğurlu, 2016: 460).

Resim 9. Aynı kalınlıkta dikey çizgili Gürün şalı, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu



Geleneksel Anadolu dokumacılığında en çabuk, kolay, basit çizgili kumaş renklendirmesi çözgü ya da atkıda renkli ipliklerin kullanılmasıyla yapılır. Dokumanın çözgüsünde kullanılırsa boyuna çizgili, atkıda kullanılırsa enine çizgili kumaş olarak adlandırılır.

Resim 10. Çizgi temelinde oluşturulmuş Savai dokuması, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu



Osmanlı dönemi dokumaları incelendiğinde boyuna çizgili kumaşların daha çok dokunduğu görülür. Ancak saray kumaşlarında dönemine ve tezgah kapasitesine bağlı olarak dikey yönde düz, dalgalı ya da kırık çizgi temelinde, büyük ve küçük desenli kumaşlar dokunmuştur. Bu dokumalarda Türk süsleme desenlerinde kullanılan penç, hatayi, rumi, yaprak, nar, kozalak gibi motiflerin kumaşların desen kompozisyonlarında kullanıldığı görülmektedir.

2.4. Uygulama Özellikleri

Çizgi desenli geleneksel Anadolu dokumalarında uygulama özellikleri olarak; incelendiğinde tek malzemeli ve birden fazla malzemenin bir arada kullanılarak dokunduğu dokumalar, tek renk ve birden çok renkte ipliklerin kullanıldığı dokumalar ve tek teknikli ve birden çok tekniğin bir arada kullanıldığı karma teknikli dokumalar olduğu görülmektedir.

Orta Asya'dan Anadolu'ya göç eden Oğuz boyları, yeni yurtlarında kültürlerini yaşatmaya çalışırken Anadolu'da karşılaştıkları diğer kültürlerin etki, iz ve uygulamalarını el sanatlarına dahil etmişlerdir. "Günümüzde Anadolu'da çok çeşitli kültürlerin kaynaşmasını el sanatlarında görmek mümkündür. Özellikle dokuma, giysi ve süsleme sanatında bu durum fazlası ile hissedilmektedir" (Begić ve Ağırmatlı, 2020: 481).

Geleneksel Anadolu dokumalarında isimlendirme ve tasnifler, dokumalarda kullanılan motif, nakış, desen, dokunan yer, malzeme, kumaştan yapılan eşya, dokuyan ustanın adı ya da dönemin padişah adına göre isimlendirilmişlerdir. Bazen aynı dokuma Anadolu'da başka bir yörede yöre şivesi ya da yöre ağzına göre değişiklikler ile isimlendirilmiş olduğuna da rastlanılmaktadır.

2.5. Desen Özellikleri

Çizgili Anadolu dokumalarında desen olarak çizgi kullanılmıştır. Bu dokumaları çizgiler tek tip kalınlıkta olmasının yanı sıra farklı kalınlıkta ya da ince ve kalın çizgilerin bir arada kullanılması ile desenlemişlerdir. Dokumalarda çizgilerin iki yanına "denden" (diş) motifleri de eklenmektedir.

Resim 11. Kutnu Dokumasında Çizgilerin İki Yanında Görülen Siyah Renkteki "Denden"ler, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu



Ayrıca Osmanlı sarayı ve çevresine dokunan dokumalar başta olmak üzere Kutnu ve Beledi gibi dokumalarda çizgilerin aralarında küçük çiçek ve çiçek benzeri motifler dolgu motifleri olarak kullanılmış ve dokusal yüzeyin zemini süslenmiştir.

Resim 12. *Çanakkale-Biga Pomak gelin kıyafetinde kullanılan çizgili dokuma, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu*



2.6. Çizgili Anadolu Dokumaları

Geleneksel Anadolu dokumalarında çizgili desenli olanlara Anadolu’da farklı yörelerde değişik isimler verildiği görülür. Anadolu yörelerine göre çizgili kumaşlarda çizgi isimleri farklı farklı olmuştur. Geleneksel Anadolu dokumaları incelendiğinde Anadolu’da çizgiye farklı isimler verildiği görülmektedir. Çizgili kumaşlara çizgili, yollu, çubuklu, parmaklı, sopalı olarak isimlendirilerek dokunmuştur.

Resim 13. *İpek ve pamuk malzemeli çizgili kumaş, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu*



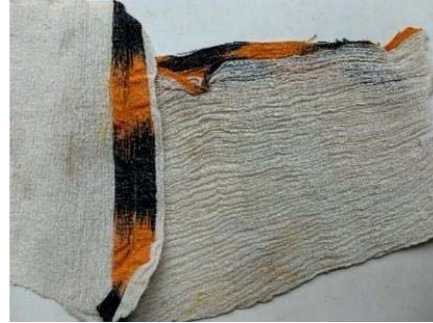
Geleneksel Anadolu dokumaları içerisinde çok sayıda çizgili kumaş vardır. Bunlar; Alaca / Alaça / Beşparmak, Ali Melek Alacası (Denizli Alacası), Binbaşıoğlu Alacası, Altıparmak, Altınoluk, Barkıti Beşme, Beşparmak / Elifi / Sopalı, Beykasam (Beykasap), Bursa Çekmesi, Canfes, Çitari / Şeştari / Şitari / Çitari/ Balkaymak / Aşağı Çitari, Çitari (Kırkkalem Çitari, Fındıklı Çitari, Makaslı Çitari, Hekir Hikir Çitari), Çatılı (Antalya peştemali), Çökü, Çubuklu, Daliye, Diba / Heftrenk, Donluk, Futa / Taraklı, Gezi, Gülmezoğlu İşi, Hamma, Hâreli, Hasetli, Helâli / İdare Bezi, Hileli Bürümcük, Hoplim (Poplin), Kemek, Kenefi, Kitabî, Kutnu, Mantin / Mantini, Altıparmak, Manusa, Meydani, Parmag, Sandal, Selimiye, Sevayi / Taka Tuka, Sobalı, Sopalı, Sûre, Şal, Şal Şapık, Telli Kumaş, Zerbaft / Stofa olarak isimlendirilmiştir.

Resim 14. *Altıparmak, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu*



Ağabani, Alaca, Tülbent, Pembe, Boğasi, Kutnu, Kirpas, Çit gibi pamuklu; Aba, Çuha, Şayak, Sof, Şali, Peşmine, Meyzer gibi dokumalar yünlü; Bürümcük, Altıparmak, Hare, Muhayyer, Futa, Serenk, Tafta gibi dokumalar ipek; Trabzon bezi, Rize bezi, Bilecik keteni, Sinop keteni, Kastamonu Sarıkıvrak gibi yöresel dokumalarda kullanılan keten malzemeleri ile dokunmuştur.

Resim 15. *Kenarı ikat çizgili bürümcük kumaş, Servet Senem Uğurlu koleksiyonu*



Helali, Çitari, Gezi gibi çözgü ve atkısı farklı malzemelerle dokunmuş örnekler ile Keçe, Kebe, Beledi, Havlu, Pike, Çarşaf, Sini bezi, Sergenlik, Dastar bezi, Tosya kuşağı gibi kullanıma yönelik ve

özel teknikler gerektiren örnekler; farklı malzeme, çeşitli tekniklerin bir arada kullanılmasıyla dikkat çekerler.

Günümüzde Gaziantep, Buldan, Rize, Trabzon, Sındırgı gibi birkaç dokuma yöresinde çizgili kumaş dokumasına halen devam edilmektedir. Özellikle Gaziantep'te Kutnu ve Alaca dokumaları dokunmaktadır.

2.7. Çizgili Anadolu Dokumalarının Kullanıldığı Yerler

Çizgili geleneksel Anadolu dokumaları; gömleklik bez, elbiselik kumaş, ehram, kebe, yağlık, önlücek, cepken, entari, şalvar, don, üç etek, gibi kıyafetlerde kullanılmışlardır. Osmanlı sarayında kullanılan çizgiler dokumalar ise şilte, minder, döşek, çarşaf, divan örtüsü, gömlek, bürgü, şal, kuşak gibi sınırlı ve genellikle kapalı mekanlarda kullanılan kumaş çeşitleri olmuştur.

3. SONUÇ

Geleneksel Anadolu dokumaları, Anadolu'nun her tarafında geleneksel yaşam doğrultusunda, coğrafi koşulların etkisinde üretimi yapılan ve yöresel malzemelerin kullanıldığı, genellikle basit dokuma teknikleriyle yapılmış çizgi desenli örneklerdir. Dokumalarda süsleme olarak kullandıkları çizgiye çizgili, yollu, çubuklu, parmaklı, sopalı gibi isimler vermişlerdir. Çizgili Anadolu dokumaları, özellikle halkın günlük yaşantısındaki hareketliliğine uyumlu, kullanımda pratik, fonksiyonel, amaca uygun, yöredeki malzemelerin kullanıldığı, basit, sağlam, dayanıklı dokumalar olmuştur.

Çizgili Anadolu dokumalarının dokusal yüzeylerinde farklı renkte iplikleri kullanılarak sonsuz çeşitlilikte çizgili desen kompozisyonları oluşturulmuştur. Dokumalarda çizgi efektleri; ince-kalın, sık-seyrekle özelliklerde iplik farklılıkları, çeşitli malzemelerin değişik dokuma örgülerinin yan yana kullanılması ile oluşturulmuştur. Dokusal yüzey üzerinde oluşturulan çizgisel süsler bu dokumalarda sıklıkla ve sonsuz çeşitlilikte kullanılmıştır. Çizgili Anadolu dokumalarında çözgü renk raporunun dokuma sırasında atkı ipliklerinde de aynı biçimde kullanılarak uygulanması ile "ekose" /çatmalı / kutulu / kareli / damalı desenli dokumalar oluşturulmuştur. Geleneksel Anadolu dokumaları kullanılarak yapılan ehram, gömleklik

bez ve çeşitli amaçlarla dokunmuş örtüler, bu düşünce tarzı ve uygulama ile çizgi efektleri kullanılarak desenlenmiştir. Geleneksel Anadolu dokumalarında çok renkli çizgili dokumaların yanında beyaz ya da doğal renkte dokunmuş çizgili dokumaların çokluğu dikkat çekmektedir.

Anadolu insanı dokuma yüzeylerinde çizgi kalınlığını fazla değiştirmeden kullanmıştır. Genel olarak aynı kalınlıkta ya da kalın çizginin yanlarına bir ya da iki ince çizgi kullanmışlardır. Aynı kalınlıkta renkli çizgiler de kullanmış oldukları görülür. Dokusal yüzeylerde çizgi kalınlık çeşitliği yerine renk çeşitliliğine gitmiştir. Yatak takım ve çarşafı genellikle beyaz ya da beyaz çizgili, örtü ve giyimde kullanılan dokumalar ise renkli çizgili olarak dokunmuşlardır.

Geleneksel Anadolu dokumaları içerisinde çok sayıda çizgili kumaş vardır. Bunlar; genel olarak Alaca (Beşparmak), Altınoluk, Balkaymak, Beşme, Beşparmak (Elifi-Sopalı), Beykasam (Beykasap), Bursa Çekmesi, Çitari, Çökü, Çubuklu, Daliye, Donluk, Futa, Gezi, Gülmezoğlu İşi, Hasetli, Helâli, Hoplim (Poplin), İdare Bezi (Helâli), Kitabı, Kutnu, Mantini, Altıparmak, Manusa, Meydani, Sandal, Savai, Selimiye, Sopalı, Şal, Şeştari (Şitari-Çitari-Balkaymak), Taraklı olarak bilinmektedir. Günümüzde Anadolu’da halen çizgili dokumalar dokunmaktadır. Gaziantep, Buldan, Rize, Trabzon, Sındırgı gibi birkaç dokuma yöresinde çizgili kumaş dokumasına halen devam edilmektedir. Özellikle Gaziantep’te Kutnu ve Alaca dokumaları dokunmaktadır.

Geleneksel Anadolu dokumalarının kaybolmasını önlemek için, öncelikle geleneksel örneklerin korunacağı ve sergileneceği müze koleksiyonlarının genç kuşaklara tanıtılması, kültür bütünlüğünü sağlayacaktır. Koleksiyonculuğun teşvik edilmesi, alan araştırmalarının yapılarak kültür envanterlerinin çıkarılması ve tıpkı üretimlerin yapılması; kültür bütünlüğü ve geleneksel dokumaların devamını sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Arslan, C. (2007). *Çizginin sanatsal tekstildeki yeri*. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, M. (2016). *Fatma Bacı ve Bacıân-ı Rûm Anadolu Bacılar teşkilatı*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.

- Begic, H. N. & Ağırmatlı, H. (2020). Elazığ Baskil geleneksel bez dokuması. *Her yönüyle Baskil* Yıkılmazlar Basın Yay. Prom. ve Kağıt San. Ltd. Şti., 479-494.
- Glassie, H. (1993). *Turkish traditional art today*. Indiana: Indiana University Press.
- Güngör, H. (1983). *Temel tasarım (basic design)*. İstanbul: Apa Matbaacılık.
- Gürsu, N. (1988). *Türk dokumacılık sanatı çağlar boyu desenler*. İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- Hunlich, R. (1968). *Textile rohstoffkunde*. Berlin: Fachverlag Schiele&Schön.
- Mallet, M. (1998). *Woven Structures*. Atlanta: Christopher Publications.
- Hamdi, O. & Launay, M. D. (1999). *1873 yılında Türkiye’de halk giysileri elbise-i Osmaniye*. (Çeviren: E. Üyepazarcı), Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Önlü, N. (1990). Çizgili ve ekose kumaşların kadın dış giyiminde kullanımı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Önlü, N. (1994). “Geleneksel dokumalarımıza çizgi desenli kumaşlar ve günümüzdeki durumu”, Kamu ve Özel Kuruluşlarla Orta Öğretimde, Üniversitelerde El Sanatlarına Yaklaşım ve Sorunları Sempozyumu Bildirileri, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 174-177.
- Özen, M. E. (1982). “Türkiye’de kumaş adları”, *Tarih Dergisi*, 33, 291-340.
- Pastoureau, M. (1997). *Şeytan kumaşı*. (Çeviren: İ. Yılmaz), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Read, H. (1974). *Sanatın anlamı*. (Çeviren: N. Asgari), İstanbul: Türkiye İş Bankası Sanat Yayınları.
- Tezcan, H. (1993). *Atlaslar atlası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti.
- Tuncer, Ö. (2017). *Sosyal sınıflar, kültürler ve 13. yüzyıl Anadolu Devrimi*. İstanbul: 7 Renk Basım Yayın ve Filmcilik Ltd. Şti.
- Uğurlu, A. (1985). Antik çağ Anadolu dokuma sanatı. *İlgi*, 19(43), 2-7.
- Uğurlu, A. (1986). Dokusal yüzeylerde motif desen biçimleri. *Sanat Çevresi*, 88, 38-40.
- Uğurlu, A. (1987). Ortaçağ Anadolu dokuma sanatı. *İlgi*, 21(48), 2-7.
- Uğurlu, A. (1988a). Osmanlı yönetiminde Anadolu dokuma sanatı. *İlgi*, 21(51), 24-29.
- Uğurlu, A. (1988b). Osmanlı dönemi dokuma ürünlerinde çeşit zenginliği. *İlgi*, 22(52), 2-7.
- Uğurlu, A. (1991). Anadolu dokumalarında motif felsefesi. *Tekstil ve Mühendis*, 26, 76-82.
- Uğurlu, A. ve Uğurlu, S. S. (2007). Yörenin kültürel kimliği olarak Buldan bezi. Buldan Sempozyumu 23-24 Kasım 2006 *Buldan Sempozyumu Bildiri Metinleri Kitabı*, Pamukkale Üniversitesi Yayınları, Ankara, 275-280.

- Uğurlu, S. S. B. (2001). Klasik Osmanlı dönemi (16. yy. ve 17. yy.) saray dokumaları motif gelişimleri ve kompozisyon sistematığı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, S. S. (2016). “Çizgili Anadolu dokumaları”, V. Uluslararası Türk Sanatı, Tarihi ve Folkloru Kongresi /Sanat Etkinlikleri, Anka Basım Yayın Ltd. Şti., Konya, 459-463.
- Uğurlu, S. S. (2018). Geleneksel tekstil teknikleriyle yeni sanatsal çalışmalar. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Eser Metni). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Yağan, Ş. Y. (1978). *Türk El Dokumacılığı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İnternet Kaynakları

- URL1: <http://www.aktuelarkeoloji.com.tr/?/=1386#> , (Erişim Tarihi: 28.12.2014)
- URL2:https://www.wikidata.org/wiki/File:Gezicht_op_Ankara_Rijksmuseum_SK-A-2055.jpeg , (Erişim Tarihi: 23.04.2021)



SENFONİ İLE TÜRKÜLER

TURKISH FOLK SONGS ACCOMPANIED BY SYMPHONY

Ömer TÜRKMEÑOĞLU*

Özet

Bu çalışmada senfoni ile türküler konusu araştırılarak; yapılan literatür taramasında konu hakkında daha önceden yapılmış herhangi bir akademik çalışmanın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili olarak performansın yanı sıra yazılı bir kaynağın var olması gerekliliği açıktır, dolayısıyla bu makale literatüre katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Senfonik düzenlemeler konusuna değinmeden önce, türkülerin ilk derleme çalışmaları ve kayıt altına alınması konusunda bilgi sahibi olmamız gerekmektedir. Türkiye’de halk şarkılarının senfonik düzenlemesi Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra Atatürk’ün başlattığı müzik hareketiyle başlamıştır. İlk defa Türk Beşleri tarafından yazılan türkülerimizin düzenlemeleri senfoni orkestraları tarafından seslendirilmiştir. Türk Beşleri sayesinde yapılmaya başlanan senfonik düzenleme çalışmaları ne yazık ki, uzun bir süre duraklama yaşamıştır. Senfonik türkü düzenlemeleri 1990’lı yılların başından itibaren; Turgay Erdener, Oğuzhan Balcı, Yusuf Yalçın, Murat Çelebi ve Musa Göçmen gibi besteciler tarafından tekrar ele alınıp devam ettirilmiştir. Cumhuriyet dönemindeki düzenlemeler karmaşık bir armonik yapıya sahip olduğu için halk tarafından çok fazla ilgi görmemiştir. Bunun yanı sıra senfonik olarak düzenlenen birçok türkünün telif hakları Batı ülkelerine ait olduğundan, konser programlarında yer alan türküler oldukça kısıtlı sayıda kalmıştır. Türkülerimizin senfonik düzenlemeleri; hem ulusal hem de uluslararası arenalarda icra edilerek duyurulması ve tanıtılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkü Derlemeleri, Senfonik Türküler, Çok Sesli Türküler

Abstract

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik ABD
Ankara / TÜRKİYE, omerturkmenogluq@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2539-3600

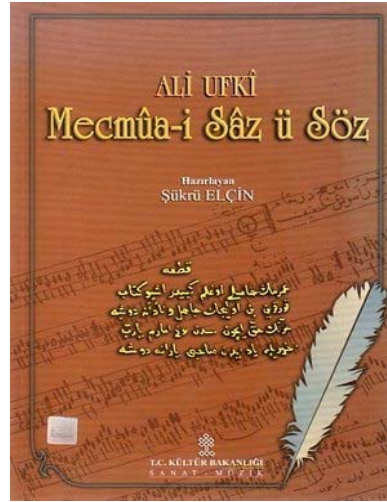
In this study, by investigating the subject of Turkish folk songs accompanied by symphony; In the literature review, it was revealed that there is no previous academic study on this subject. It is clear that there should be a written source in addition to the performance regarding this subject, so this article is important in terms of contributing to the literature. Before we talk about symphonic arrangements, we need to have information about the first compilation and recording of Turkish folk songs. Symphonic arrangement of folk songs in Turkey started with the music revolution movement initiated by Atatürk after the foundation of the Republic. For the first time, the arrangements of our folk songs written by Turkish Fives were performed by symphony orchestras. Unfortunately, the symphonic arrangement works, which started to be made thanks to the Turkish Fives, had a long pause. Since the beginning of the 1990s, symphonic Turkish folk song arrangements; It has been reworked and continued by composers such as Turgay Erdener, Oğuzhan Balcı, Yusuf Yalçın, Murat Çelebi and Musa Göçmen. Since the arrangements in the Republican period had a complex harmonic structure, they did not attract much attention from the public. In addition, since the copyrights of many symphonically arranged Turkish folk songs belong to Western countries, the folk songs included in the concert programs remained very limited. Symphonic arrangements of our folk songs; It is of great importance in terms of being performed, announced and promoted both in national and international arenas.

Keywords: Turkish Folk Song Collections, Symphonic Folk Songs, Polyphonic Turkish Folk Songs

Türkü Derlemelerinin Tarihsel Gelişimi

Yapılan araştırmalar ilk türkü derlemelerinin 17. yy'da notaya alındığını göstermektedir. İstanbul'da bilinen ilk türküler 17. yy'da Polonya asıllı tercüman ve müzisyen Ali Ufki Bey (Albert Bobowski) tarafından notasyon şeklinde kaydedilmiştir. Türk musikisi ve şarkılarıyla ilgilenen besteci, Avrupa nota sistemiyle Türk halk ezgilerini notaya dökerek "Mecmuâ-i Sâz u Söz" adıyla bir eser hazırlamıştır.

Bu eserde konuları aşk, özlem ve yiğitlik üzerine yazılmış 104 türkü bulunmaktadır. Bu türkülerin 59 tanesi 11'li hece ölçüsüyle 6+5 ve 4+4+3 formunda; 38 tanesi 8'li hece ölçüsüyle 5+3 ve 4+4 formuyla; 4 tanesi 15'li hece ölçüsüyle ve sadece bir tanesi 13'lü hece ölçüsüyle yazılmıştır. Bunların yanı sıra eserde 47 varsağı ve 10 adet de *Raksiyeler* başlığı altında parçalar yer almaktadır (Türkmen ve Küçükebe, 2017).



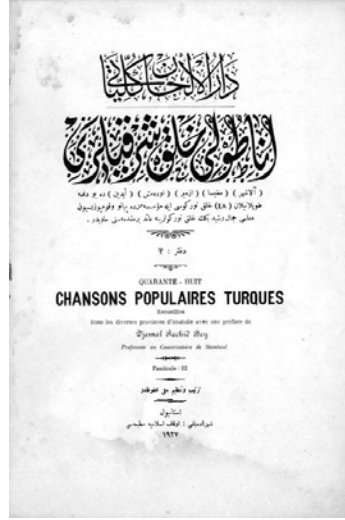
Görsel 1: Mecmuâ-i Sâz u Söz (Kaynak: <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-731/mecmua-i-saz-i-soz-2-baski.html>)

19. yy'a gelindiğinde İstanbul'a ait halk müziği eserlerinin nota koleksiyonlarına girdiği görülmektedir. Söz gelimi Leon Hancıya, Melekzet (Mustafa Nuri) Efendi, Muallim İsmail Hakkı Bey nota yazıcıları arasında öne çıkmaktadır. Anadolu'da ise 18. yy sonlarında ilk Türk Halk Müziği araştırmacılarından biri olan Ermeni asıllı Gomidas Vartabed 1892'de memleketi olan Kütahya'da bir derleme çalışması yapmış ve 69 adet türküyü derleyip notaya almıştır. Halk müziğinin araştırılması ve yayımlanması ile ilgili olarak müzikolog Rauf Yekta Bey'in de etkili çabaları görülmektedir (Kaya, 2019).

Bu çabaların o dönemdeki milliyetçilik akımlarıyla da bağlantısı olduğu anlaşılmaktadır. Modern Türkiye'nin de ideolojisinin temelini oluşturan Ziya Gökalp, milliyetçi ideoloji temelinde etnomüzikolojik araştırmalar yapılarak yaratılacak yeni Türk müziği sayesinde, ulusal bilincin ve vatandaşlık bağının gelişeceği düşüncesindedir. Ziya Gökalp Arap ve İran kültürlerinin etkisinin izlerini taşıyan sanat, edebiyat ve müziğe kesinlikle karşıydı. Ona göre ulusal bir kültürün yaratılmasında ilk yapılması gereken şey, saf ulusal kültürün köklerine yeniden dönmek ve ondan beslenerek destanları, şiirleri, atasözlerini ve efsaneleri yeniden keşfetmektir. Ayrıca müzikte de Osmanlı müziğinin yerine milli bir müzik yerleştirmeyi savunmuştur (Tansuğ, 2008).

Yerel malzemeyi Batı formuyla sunmak şeklinde özetlenebilen Ziya Gökalp'ın sentez fikri; kendini müzikte de göstererek; klasik Batı müziği formunda Halk Müziği icra etme anlayışı Türk Musikisine çok sesliliği ve Türk Beşleri gibi klasik Batı müziği formunda halk müziği yapan müzik gruplarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

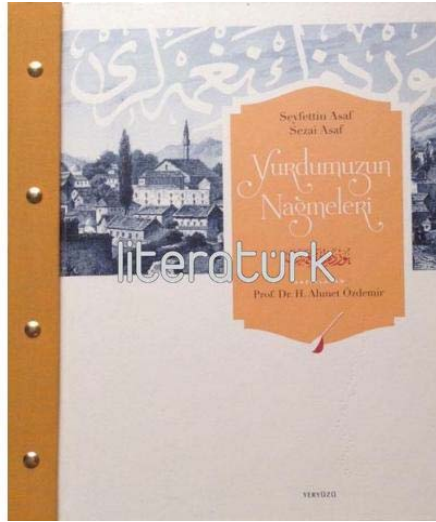
Cumhuriyet döneminde ilk türkü derlemelerinin Dârül-elhân (Bugünkü, İstanbul Üniversitesi Konservatuarı) tarafından yapıldığı bilinmektedir.



Görsel 2: Darüelhan Anadolu Halk Şarkıları

(Kaynak: <https://osmanlimuzigi.istanbul.edu.tr/tr/duyuru/bir-darulelhanvardikarargazetesibesirayvazoglu180520177700470048006300460049007A007200770053004D003100>)

Bu amaçla 1924 yılında Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden toplanan 85 adet türkü ve oyun havasının notası 1926 yılında Anadolu Halk Şarkıları serisinin ilk iki defteri olarak yayımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı da halk müziğinin derlenmesi amacıyla Asal kardeşleri (Seyfettin ve Sezai Asal) görevlendirmiş; Batı Anadolu ve Güney Marmara'nın çeşitli yörelerini gezen Asal kardeşler 80 adet türkü ve oyun havasını derlemiştir. Resmi olarak bu ilk alan araştırmasından yapılan derleme “Yurdumuzun Nağmeleri” adıyla 1926'da yayımlanmıştır (Kaya, 2019).



Görsel 3: Yurdumuzun Nağmeleri (Kaynak: <https://literaturk.com/1470>)

Türk halk müziği derlemeleriyle ilgili bir diğer önemli gelişme de Ankara Üniversitesi'nde profesör olarak görev yapan dilbilimci Macar asıllı László Rásonyi'nin, Macar besteci Béla Bartók'u ders vermesi ve yöresel halk müziği derleme çalışmaları yapması amacıyla Ankara'ya davet etmesidir. Bartók bu şekilde 1935 Aralık ayından itibaren etnomüzikolojik çalışmalara başlamış ve Türk halk müziği ile ilgili yayımları okumuştur (Bartók, 1976).

1936'da Rásonyi'nin önerisi ve Halk Partisinin daveti üzerine Ankara'ya gelen besteci burada dersler ve konserler vermiştir. Bartók'un bir amacı da eski Macar halk müziği ile Türk halk müziği arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda ilk araştırma bölgesi olarak Osmaniye civarındaki Toros Dağları'nda yaşayan Yörükler seçilmiştir. Bunun nedeni göçebe yaşam tarzına sahip olan Yörüklerin, eski müzik kültürünü daha iyi koruduklarının düşünülmesidir. Bartók'a; Adnan Saygun, Necil Kazım Akses ve Ulvi Cemal Erkin de eşlik etmiştir. Adana civarında yapılan bu derleme çalışmaları sonucunda 78 sözlü ve 9 sözsüz halk müziği eseri kaydedilmiştir (Bartók, 1976).



Görsel 4: Bela Bartók Türk Halk Müziği Derlemeleri

(Kaynak: <https://kidega.com/kitap/bela-bartok-un-turk-halk-muzigi-derlemesi-uzerine-calismalar-155967/detay>)

Bartók bu eserleri nota ve sözleri ile kaydetmiş, ayrıca melodik yapılarına göre de sınıflandırarak kitap haline getirmiştir. Bu kitap yıllar sonra 1976'da yayımlanabilmiştir. Bu yıldan itibaren Türkiye'de çok geniş derleme çalışmalarının yapılmaya başlandığı görülmektedir. Ankara Devlet Konservatuvarı tarafından her yıl gerçekleştirilen periyodik derleme gezileri kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği bölgelerden toplanan 7000'den fazla eser, ses kayıt cihazlarıyla plaklara kaydedilmiştir (Kaya, 2019).

Senfoni ile Türküler

Türkiye'de halk müziğinin senfonik eserlerde kullanılması Cumhuriyet dönemiyle birlikte başlamıştır. 1934'te dönemin Milli Eğitim Bakanı Abidin Bey başkanlığında kurulan komisyonda Türk Beşleri de görev almıştır. Türk Beşleri; besteledikleri senfonik, opera, oda müziği ve koro eserlerinde türkülerini de kullanmışlardır. Aşağıda Türk Beşlerinin sözlü türkülerle ilgili senfonik düzenlemelerinin yer aldığı bir liste sunulmuştur.



Görsel 5: Cemal Reşit Rey (Kaynak: <http://piyano.tv/besteciler-kimdir-beste-bilgileri-composer/klasik-muzik-besteci-hayatlari-kim/besteci-cemal-resit-rey-muzik-hayati-eserleri-besteleri/>)

Tablo 1: Türk Beşlerinin Sözlü Türkülerle İlgili Senfonik Düzenlemeleri (Ali, 1996)

Cemal Reşit Rey	•Anadolu Türküleri (Dört Türkü) 1926. Bu türküler (K Emini Vurdular, On İkidir Efeler, Ayın On Dördü, Karşı be Karşı) • İki Anadolu Türküsü (Yağmur, Tutam Yar Elinden Tutam) 1930. • Üç Anadolu Türküsü (Ayın Ondördü, Akkoyun, Çeş 1970. • 12 Anadolu Türküsü (Paris’te Heugel Yayınevinde yayınlandı), 1925–1926.
Ahmet Adnan Saygun	• 10 halk türküsü Bas ve orkestra 1968 • Ağıtlar Tenor, koro, orkestra 1975
Ulvi Cemal Erkin	• Bülbül ve Ayın Ondördü, soprano ve küçük orkestra için 1932. • Yedi Halk Türküsü, Basbariton ve Orkestra için 1939.
Hasan Ferit Anlar	•Yalova Türküsü, 1932. Oda Müziği Orkestrası
Necil Kazım Akses	• Çokseslendirilmiş Türküler 1938

Tablo 1’de verilen listede 50’ye yakın türkünün senfonik düzenlemesi yapıldığı görülmektedir; ancak, bu türkülerin senfonik düzenlemelerinin telif hakları yabancı ülkelere ait olduğundan yurt içi ve yurt dışı programlarında çok fazla yer almamaktadır.

Günümüzde derleme çalışmaları TRT tarafından devam ettirilmektedir. Son 25-30 yılda ise türkülerin senfonik düzenleme çalışmalarında belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu tür düzenlemeler yapan başlıca besteciler arasında; İlhan Baran, Muammer Sun, Erdal Tuğcular, Turgay Erdener ve Musa Göçmen sayılabilir. Bu düzenlemeler genel olarak konser programlarında icra edilmiş, albümlerde fazla yer almamıştır.



Görsel 6: Senfonik Türküler TRT 2

(Kaynak: <https://www.trt2.com.tr/muzik/konser-zamani/senfoni-kurkuler-or-konser-zamani-127909>)

2019’da Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi tarafından desteklenen BAP projesi kapsamında; Isparta ilinin türkülerini senfonik albüm olarak hazırlanmıştır. Böylece Türkiye’de ilk defa bir ilin türkülerini senfonik düzenlemesiyle albüm olarak yayımlanmıştır. 10 türkünden oluşan bu albümde 8 sözlü ve 2 sözsüz türkü bulunmaktadır. Albümde yer alan türküler şunlardır: “Badılcı Doğradım”, “Çayıra Serdim Postu”, “Evlerinin Önü Mersin”, “Daşlı

Tarla Ayırıklı”, “Erik Dalı Gevrek Olur”, “Ardıçtandır Guyuların Govası”, “Kesinti Zeybeği”, “Gıcır Gıcır Gelir Yarın Kağnısı”, “Çayır Çimen Geze Geze”.



Görsel 7: Senfoni ile Isparta Türküleri

(Kaynak: <https://w3.sdu.edu.tr/sayfa/5837/goller-ve-guller-diyarindan-senfoni-ile-isparta-turkuleri>)

Sonuç

Bu çalışmada senfoni ile türküler konusu araştırılmıştır. Araştırma sırasında yapılan literatür taramasında bu konuda yapılmış çalışmaların sayısının çok kısıtlı olduğu anlaşılmıştır. Türküler milli kültürün en önemli unsurlarından birisidir ve gelecek nesillerde de varlığını devam ettirmelerinde çok sesli düzenlemelerinin önemli rolü bulunmaktadır. Bu tür düzenlemelerin artması, aynı zamanda türkülerin dünya senfoni orkestraları tarafından da çalınmasını ve dünya kültür varlığına katkıda bulunmasını sağlayacaktır. Bu nedenle TRT ve Kültür Bakanlığının yanı sıra üniversitelerin de kültür araştırmaları kapsamında türkülerin senfonik düzenlemeleri konusunda çalışma yapmaları gerekmektedir. Bu tür düzenlemelerin sadece performans düzeyinde kalmayıp albüm olarak çoğaltılması ve arşivlenmesi de gerekmektedir. Bu çalışmadan ortaya çıkan diğer bir sorun da telif haklarının bir an önce alınması ve çözüme kavuşturulması

gerekliliğidir. Böylelikle türkülerin ulusal ve uluslararası düzeyde konser salonlarında seslendirilmesi daha kolaylaşacaktır.

Kaynaklar

- Ali, F. (1996). *Cemal Reşit Rey Unutulmaz Marşın Büyük Bestecisi*. Ankara: Seveda Cenap Vakfı Yayınları.
- Bartók, B. (1976). *Turkish Folk Music from Asia Minor*. (B. Suchoff, Dü.) Princeton: Princeton University Press.
- Kaya, C. V. (2019). *Türk Halk Müziği Derleme Çalışması Tarihçesi*. TRT Bir Dünya Müzik Dergisi, Sayı 45, s.10-13.
- Tansuğ, F. (2008). *Rauf Yekta Bey et le nationalisme de la musique turque Rauf Yekta Bey and Nationalism of Turkish Music*. Études balkaniques, Sayı 13, s. 1-11.
- Türkmen, F., Küçükebe, H. D. (2017). *Turkish Folk Poetry and Folk Music in Mecmuâ-i Sâz-u Söz by Ali Ufkî Bey (Albert Bobowski)*. Türk Dünyası, Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı 43, s. 259-282.
- <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-731/mecmua-i-saz-i-soz-2-baski.html>
- <https://osmanlimuzigi.istanbul.edu.tr/tr/duyuru/bir-darulelhanvardikargazetesibesirayvazoglu180520177700470048006300460049007A007200770053004D003100>
- <https://literaturk.com/1470>
- <https://kidega.com/kitap/bela-bartok-un-turk-halk-muzigi-derlemesi-uzerine-calismalar-155967/detay>
- <http://piyano.tv/besteciler-kimdir-beste-bilgileri-composer/klasik-muzik-besteci-hayatlari-kim/besteci-cemal-resit-rey-muzik-hayati-eserleri-besteleri/>
- <https://www.trt2.com.tr/muzik/konser-zamani/senfoni-turkuler-or-konser-zamani-127909>
- <https://w3.sdu.edu.tr/sayfa/5837/goller-ve-guller-diyarindan-senfoni-ile-isparta-turkuleri>



ARŞIN MAL ALAN OPERETİ' NİN İNCELENMESİ
A STUDY ABOUT THE "ARSHIN MAL ALAN"
OPERETTA

*Ömer TÜRKMENOĞLU**
*Dilek ALİYAZICIOĞLU***

Özet

Azerbaycan'ın opera ile tanışması yirminci yüzyılın başlarında Rus ve Avrupa operalarının Bakü'ye düzenledikleri turneler sayesinde olmuştur. Azerbaycan halkının yoğun beğenileri Azerbaycan'lı bestecileri opera tarzında eserler üretmeye yönlendirmiştir. O dönemde Üzeyir Hacıbeyli, sanatın insanlara güçlü ve estetik şekilde dokunuşunun etkisinden hareketle, hâkim olduğu yazarlık, tarihçilik, bilim insanlığı, eğitimcilik, gazetecilik ve müzisyenlik birikimlerini opera sanatında birleştirmiş ve "Leyli ve Mecnun" isimli mugam operasını besteleyerek Doğu'da operanın temellerini atmıştır. Azerbaycan'da başlayan devrim ve demokrasi mücadelesi içerisinde, dönemin sanatçıları ve aydınları eserleri vasıtasıyla bir aydınlanma hareketi başlatmışlardır. Hacıbeyli de bu vesile ile opera tarzından operet tarzına yönelmiştir. Operet, konusunu genellikle toplumsal sorunlardan alıp, seyircisini güldürürken düşündürmeyi amaç edinen, müzikli/diyaloglu sahne eseridir. Hacıbeyli, operetlerinin konularını halkın çağdaş hayata geçmesine engel olan gerici bakış açılarından derleyerek, eserleri vasıtasıyla çözüm önerileri sunmuş ve izleyenlerine yeni ve modern bakış açıları kazandırmıştır. Azerbaycan ulusal müzik üslubunun öğelerinden halk mahnılarını, danslarını ve mugam geleneklerini titizlikle Avrupa operet üslubuyla sentezleyerek oluşturduğu müzikal yapı sayesinde, "Arşın Mal Alan" dünya çapında bir şöhrete kavuşmuştur. Yeni neslin başkaldırdığı görücü usulü evlilik geleneğini konu alan bu eser, müzikal ve sosyolojik anlamda sahip olduğu başarısı

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik ABD
Ankara / TÜRKİYE, omerturkmenoglu@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2539-3600

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD Ankara /TÜRKİYE
dilekaliyazicioglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3412-1527

sayesinde dünya genelinde altmıştan fazla dile çevrilerek sahnelenmiş ve beyazperdeye de uyarlanmıştır.

Ülkemizde ve sahnelendiği diğer ülkelerde son derece sevilen ve Türk dünyası opera literatürü için bu denli önem arz eden bir eser olması kabulünden hareketle, eser opera sahnelerimizde yeterince yer almamakta ve hakkında Türkiye'de makale, tez, kitap gibi yayınların çalışmaların sayıca az olması dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile literatüre katkı sunulması düşünülmüştür.

Bu makalede Azerbaycan operet tarihi, Üzeyir Hacıbeyli'nin hayatı ve "Arşın Mal Alan" opereti incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan Operası, Üzeyir Hacıbeyli, Operet, Opera, Arşın Mal Alan.

Abstract

Azerbaijan became acquainted with opera at the beginning of the twentieth century thanks to the tours organized by Russian and European operas to Baku. The intense admiration of the Azerbaijani people led Azerbaijani composers to produce works in opera style. In that period, Üzeyir Hacıbeyli combined his knowledge of authorship, historiography, scientists, education, journalism and musicians in the art of opera, based on the impact of the strong and aesthetic touch of art on people, and laid the foundations of opera in the East by composing the mugam opera "Leyli and Mecnun". In the revolution and democracy struggle that started in Azerbaijan, the artists and intellectuals of the period started an enlightenment movement through their works. On this occasion, Hacıbeyli turned from the opera style to the operetta style. Operetta is a musical / dialogue stage piece that takes its subject from social problems and aims to make the audience laugh while making them think. Hacıbeyli compiled the topics of his operettas from the reactionary perspectives that prevent his people from adopting modern life, offered solutions through his works and gave new and modern perspectives to his audience. The "Arşın Mal Alan" has gained a worldwide reputation thanks to the musical structure that it has created by carefully synthesizing the elements of the Azerbaijani national music style, folk mahnis, dances and mugam traditions with the European operetta style. This work, which is about the tradition of arranged marriage rebelled by the new generation, has been translated into more than sixty languages worldwide thanks to its musical and sociological success and has been adapted to the big screen.

Considering that it is a very popular work in our country and in other countries where it has been staged and is of such importance for the Turkish world opera literature, the work does not take place in our opera scenes enough and it is noteworthy that the number of publications such as articles, theses and books about it in Turkey. With this study, it is thought to contribute to the literature.

In this article, the history of Azerbaijan operetta, the life of Üzeyir Hacıbeyli and the operetta "Arşın Mal Alan" are examined.

Keywords: Azerbaijan Opera, Üzeyir Hacıbeyli, Operetta, Opera, Arşın Mal Alan

1. Azerbaycan Operet Tarihi

Yirminci yüzyılın başlarında Azerbaycan'ın opera ile tanışması, Rus ve Avrupa operalarının Bakü'ye düzenledikleri turneler sayesinde olmuştur. Halkın bu yeni sanat dalına gösterdiği yoğun ilgi Azerbaycan'lı bestecilere opera besteleme ve sahneleme hususunda umut verip onları harekete geçirmiştir. Mevcut tiyatro salonlarının opera sahnelemek için yetersiz kalmasıyla ivedilikle yeni sahneler inşa edilmiştir.

O dönemde gazetecilik yapan Üzeyir Hacıbeyli Azerbaycan'ın ilk milli operasını bestelemeye karar vererek, Muhammed Fuzuli'nin "Leyla ile Mecnun" eserini libretto olarak almış ve aynı isimli ilk operasını yazarak Azerbaycan milli opera sanatının temellerini atmıştır. "O ilk kez Azerbaycan'da, aynı zamanda bütün doğu ülkelerinde bile opera sanatının yaratıcısı gibi tanınmıştır. Lakin onun 1908 yılında "Leyla ile Mecnun" operası, kendi kompozisyon ve forma özelliklerine göre hiç de Avrupa Opera estetiğinin ilkelerini olduğu gibi tekrar etmemiş, halkımızın milli musiki şuuruna, estetik ideale uygun ve aynı zamanda Yakın ve Ortadoğu halklarının manevi estetik isteğine yanıt verebilecek bir sahne eseri meydana getirebilmiştir. Eserin içeriğinin tüm doğu ülkelerinde yayılmış "Leyla ile Mecnun" efsanesinden alınması, aynı zamanda bu bölgelerde sonsuz derece sevilen, icra olunan klasik makam sanatına geniş yer verilmesi, operanın doğu özelliğini ve orijinalliğini belli etmiş oldu." (Kurbanov, 2010).

Hacıbeyli takip eden yıllarda "Şeyh Sanan" (1909), "Rustam ve Zohrab" (1910), "Şah Abbas ve Hurşud Banu" (1911), "Aslı ve Kerem" (1912), "Harun ve Leyla" (1915), "Köroğlu" (1936) isimli operalarını bestelemiştir. Ayrıca 1909 yılında operet tarzına yönelerek üç operet bestelemiştir. Hacıbeyli'nin önderliğinde başka Azerbaycan'lı sanatçılar da opera alanında eserler vermişlerdir. Bu besteciler ve eserler şöyledir; Fikret Amirov "Sevil" (1952), Müslüm Magomayev "Nergis" (1935), "Şah İsmail" (1915-1919), Niyazi Hacıbeyov "Hüsrev Ve Şirin" (1942), Kara Karayev Ve Cevdet Hacıyev "Vatan" (1945), Kara Karayev "Zariflik Operası" (1972), Efrasiyab Bedelbeyli

“Nizami” (1939), “Söğütler Ağlamaz” (1971), Süleyman Elesgerov “Bahadır Ve Sona” (1961), “Solgun Çiçekler” (1997), Cahangir Cahangirov “Azad "Özgür"” (1957), “Xanəndənin Taleyi "Şarkıcının Kaderi”” (1979), Mehmet Kuliyev “Aldanmış Yıldızlar” (1977), Nazım Aliverdibeyov “Cüceler” (1978), Zulfugar Hacıbeyov “Aşık Garip” (1915), Vasif Adigozalov “Natavan” (2003), “Ölüler” (1963), Şefika Ahundova “Gelin Kayası” (1974), Firengiz Alizade “Ağ Atlı Adam Hakkında Efsane "Beyaz Atlı Süvari Efsanesi”” (1985) (Rockopera), “İntizar” (Karabağname) (2007 Prömiyer), Ramiz Mustafayevin “Şirin” (1957), “Vagif” (1960), “Han Ve Çiftçi” (1962), “İnatçı Keçi” (1964), “Polad” (1964) (Radio Opera), “Aydın” (1968), Zakir Bağirov “Qoca Xattabıç "Yaşlı Hattat”” (1979), “Aygün” (1973)

Azerbaycan operet geçmişini daha iyi anlayabilmek için operet hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Operet, konusunu genellikle toplumsal sorunlardan alıp, seyircisini güldürürken düşündürmeyi amaç edinen, müzikal ve edebi anlamda gitgide ağırlaşan opera tarzındaki eserlere tepki olarak doğmuş, müzikli/diyaloglu sahne eseridir. Literatürde sıklıkla operetler ve müzikli komediyalar birlikte kategorize edilmiştir. İki türü birbirinden ayırmak oldukça güçtür.

Operalarında konularını halk destanlarından, efsanelerden ve tarihi olaylardan alan Hacıbeyli, yaşadığı çağın sorunlarını ele alarak sanatı vasıtasıyla çözüm önerileri de sunabilmek adına bakışını güncel toplum problemlerine çevirmiştir. Bu yeni perspektifinde amacına hizmet edecek sahne yapıtı tarzı ise operet olmuştur. Sırasıyla “Er ve Avrad”, “O Olsun Bu Olmasın” ve “Arşın Mal Alan” isimli operetleri bestelemiş ve evlilikle ilgili toplumsal sorunları taşlamıştır. Hacıbeyli kendi operetleri hakkında şöyle demiştir: “Çağdaş olaylara adadığım müzikal komedilerimde Azerbaycan aydınlarının düşüncelerini yansıtmaya çalıştım.”, “ Onları teker teker alıp incelersek Türk opera ve operetlerinin her birinin üstlendiği inkılabı, toplumsal ve medeni konulardaki vazifesi, inkâr edilemeyen bir gerçek olduğunu görürüz.” (Seferova, 2016)

Üzeyir Hacıbeyli'den başka operet tarzında eserler besteleyen Azerbaycan'lı besteciler ve eserleri şöyledir; Fikret Amirov “Yıldız "Ulduz”” (1948), Zakir Bağirov “Qaynana "Kaynana”” (1964), “Kəndimizin Səsi "Köyümüzün Sesi””, Rauf Hacıyev “Anne Ben Evleniyorum” (1967), Vasif Adigozalov “Hacı Gara” (1958), Ramiz Mustafayev ile “Günlük Sahneler” (1962), “Nenemin Şahlık Kuşu”

(1971), “Boşanalım Evleniriz” (1976), “Lanet Şeytana” (1985), Ramiz Mustafayev “Xəsis "Cimri"” (1958), “Axırı Yaxşı Olar "Sonunda İyi Olacak"” (1967), “Qonşumuzda Bir Oğlan Var "Mahallemizde Bir Oğlan Var"”, “Məsmə Xanım Dayımdır “Mesme Hanım Dayımdır” (2001), Süleyman Elesgerov “Sevgi Çiçeği” (1945), “Məhəbbət Gülü "Muhabbet Gülü” (1945), “Ulduk "Anladım” (1948), “Özümüz Bilərik "Kendimizi Biliyoruz” (1962), “Olmadı Ele, Oldu Bele "Öyle Değil Ama Öyleydi” (1964), “Milyoner Dilencinin Oğlu” (1966), “Hardasan Ay Subaylıq "Nerdesin Bekarlık" Veya “Bekar” (1968), Sevindik Qız Axtarır "Sevindik Bir Kız Arıyor” (1970), “Həmişəxanım "Herzaman Hanım”(1971), “Subaylardan Göresiz "Bekarlar Görüyorsunuz”, Gürültülü Muhabbet “Gürültülü Aşk”, Cihan Cihangirov “Təzə Gəlin "Yeni Gelin” (1976)

2. Üzeyir Hacıbəyli



Fotoğraf 1. *Üzeyir Hacıbəyli*

Azerayacan'ın Şuşa'ya bağlı Ağcabedi Köyü'nde 1885'te doğmuş ve eğitim hayatına burada başlamıştır. Eğitimine Molla Mektebi'nde, daha sonra Rus Okulunda devam etmiş ve 1899 - 1904'te Gürcistan'ın Gori şehrindeki öğretmen okuluna giderek ilk müzik eğitimini de burada almıştır. Öğretmen okulundan mezun olduğunda Azerbaycan'da bir süre öğretmenlik yapmış, ardından 1905 yılında gazetecilik yapmak için Bakü'ye taşınmıştır. Bakü'de bir yandan öğretmenlik yaparken bir yandan Hayat Gazetesi'nde tercüman olarak çalışmıştır. Birkaç yıl içinde gazetecilik yaşamından giderek uzaklaşmış ve müzik çalışmalarına yoğunlaşmıştır.

1908'de tüm Doğu'da Türk – Müslüman dünyasının ilk operası olan "Leyli ve Mecnun" isimli eserini, librettosunu Fuzuli'nin "Leyli ve Mecnun" mesnevisinden alarak yazmıştır. Bu eseri sayesinde Üzeyir Hacıbeyli Doğu'nun ilk opera bestecisi olmuştur. Azerbaycan'da müzik biliminin temellerini atan Hacıbeyli, öğretmen, gazeteci, çevirmen, yazar ve besteciliğinin yanı sıra aynı zamanda dramaturg, bilim insanı, halk aktivisti, orkestra şefi ve rejisör olarak pek çok farklı alanda halkına hizmet vermiştir.

"Leyli ve Mecnun" isimli devrim niteliğindeki mugam operasının arkasından pek çok önemli eserlere imzasını atacaktır. "Eserin formu Batı operalarından alınmış olmasına rağmen bestelenişinde "şabeh" adı verilen müzikli halk oyunlarına bağlı kalınmış ve geniş ölçüde "destgâh"lardan, solo okuyuşlarda mugamlardan, koro olarak da tesniflerden faydalanılmıştır. Mugamlar notaya geçirilmemiş ve sanatçılar tarafından irticâlen okunmuştur. Fakat eserin aslı geleneksel halk yaşayışına ve müziğine dayansa da sahne teşkili ve orkestra kullanımı ile modern bir opera görüntüsüne sahiptir. Hacıbeyli bu opera ile Azerbaycan'da bu türün temelini atmakla kalmamış, millî armoninin ve çok sesliliğin de esaslarını ortaya koymuş, ayrıca çok sesliliğin basit şekillerini halk müziğinin tek sesli yapısı ile kaynaştırarak Azerbaycan mugamlarını Batı'nın majör-minör sistemiyle birleştirmiştir." (Şenel, 1996)

Hacıbeyli daha sonra librettolarını da kendi yazdığı operaları literatüre kazandırmıştır. "Köroğlu", "Şah Abbas", "Hurşut – Banu", "Aslı ve Kerem", "Harun ve Leyla". Bu operaların haricinde "Er ve Avrat", "O Olmasın Bu Olsun", "Arşın Mal Alan" isimli operetleri bestelemiş, sahnelemiş ve büyük beğeni toplamıştır. Hacıbeyli aynı zamanda eserlerinin konularını toplum içinde karşılaşılan sorunlardan seçerek sanatı vasıtasıyla çözüm önerileri sunmuş, böylece izleyenlerine yeni ve modern bakış açıları kazandırmıştır. 1913'te Petersburg Konservatuarı'na kabul edilen bestecinin eğitimi, Birinci Dünya Savaşı'nın cereyan etmesiyle yarım kalmıştır.

Yukarıda isimleri geçen opera/operet ve müzikli oyunlarının dışında, şarkı ("Komsomol", "Gız", "Suvarî", "Pilotlar", "Çağırış", "Yahşi Yol", "Ananın Oğluna Nesriheti", "Şefget Bacısı", "Dövüşçüler Marşı"), Romans ("Sensiz", "Sevgili Canan") ve kantat formunda ("Ölmez Senetkar", "Vatan ve Cephe") da eserler veren besteci aynı zamanda "Azerbaycan Devlet Marşı"nın da bestecisidir. Tüm bu

eserlerin yanı sıra “Azerbaycan Halk Musıkîsinin Esasları” isimli kitabını yazarak Sovyet Döneminde Azeri Müziğini öğreten ilk kitap yazarı olarak da tarihteki yerini almıştır. Ayrıca bestecinin oda orkestraları ve korolar için de verdiği eserleri mevcuttur.

“1920’li yıllar Azerbaycan müzik tarihinde teşkilatlanma yılları ve Hacıbeyli de bu faaliyetin en önemli kişisi olarak dikkat çeker. Hacıbeyli’nin bu konudaki hizmetleri de şu şekilde özetlenebilir: Müzik derneklerinin, Kızılordu korosunun ve Azerbaycan Devlet Konservatuvarı’nın kurulması (1920-1921); konservatuvarda müzik nazariye öğretmenliği, bir Şark müziği şubesinin teşkili, Cumhuriyet Halk Maarif Dairesi’nin İnce Senet Şubesi’ne bağlı bir müzik bölümü ile Azerbaycan Türk Müzik Mektebi’nin (bu mektep 1924’te teknikuma çevrilmiş, 1926’da ise Azerbaycan Konservatuvarı ile birleştirilmiştir) ve Azerbaycan Devlet Müzik Teknikumu’na bağlı bir opera sınıfının kurulması, Azerbaycan Devlet Dram Tiyatrosu’nda repertuvar komisyonu üyeliği (1921-1922); Azerbaycan Âşıkları I. Kurultayı’nın gerçekleştirilmesi (1928); sonradan M. Magomayev adını alan Bakü Şehir Filarmonisi bünyesinde Azerbaycan Devlet Korosu’nun kurulması (1936).” (Şenel, 1996)

Bu araştırmada ünlü bestecinin dünya genelinde altmıştan fazla dile çevrilerek sahnelenen ve aynı zamanda beyazperdeye de uyarlaması yapılan “Arşın Mal Alan” operetini inceleyeceğiz.

3. Arşın Mal Alan Operetinin İncelenmesi

Operet- 4 Perde

(Günümüzde çoğu zaman 2 perde olarak sahnelenmektedir)

Besteci: Üzeyir HACİBEYLİ

Libretto: Üzeyir HACİBEYLİ

İlk Gösterim: 25 Ekim 1913 Bakü Zeynelabidin Tagiyev Sahnesi



Fotoğraf 2. İlk Gösterimin Afışı

Karakterler

- Asker: Zengin ve genç bir tüccar (TENOR)
Cihan: Asker'in dul teyzesi (MEZZO SOPRANO)
Süleyman: Asker'in arkadaşı (BARİTON)
Veli: Asker'in yardımcısı (TENOR)
Sultan Bey: Gülçehre'nin babası, yaşlı bir Bey (BAS)
Gülçehre: Sultan Bey'in genç ve güzel kızı (SOPRANO)
Asya: Sultan Bey'in yeğeni (SOPRANO)
Telli: Sultan Bey'in yardımcısı (SOPRANO)

Azerbaycan'da yirminci yüzyılın başlarında, dönemin dayattığı gelenekleri protesto eden bir akım baş gösterdi. Sorun olarak görülen konuların başında kadınların seçme seçilme hakkı ve özgürlükleri geliyordu. Üzeyir Hacıbeyli “Er ve Avrat” ve “O Olsun Bu Olmasın” operetlerinde kadınların evlilik müessesesinde para karşılığında alınıp satılan bir mal misali görülmesine, “Arşın Mal Alan”da ise görücü usulü evlilik geleneğine değinmiştir. Bu üç operetinin ortak paydası kadın hak ve özgürlüklerinin masaya yatırılmasıdır. Kızlar önce ebeveynlerine, evlendikten sonra da kocalarına itaat etmek durumundaydı. Evlilikler görücü usulü ile yapılır, aksi düşünülemezdi. Evlenme çağındaki kızlar ve erkekler bu durumdan memnun değildi. Artık eşlerini kendileri seçerek yuva kurmak istiyorlardı ve bu geleneği

değiştirmeye kararlıydılar. “Arşın Mal Alan Hakkındaki Yazılarım” isimli eserinde Hacıbeyli “O dönemde Azerbaycanlı kızlar en doğal haklarından bile mahrum bırakılmışlardır. Bu opereti yazmaktaki amacım tiyatro ve müzikli eserler aracılığıyla kadının özgürlüğüne kavuşmasına yardım etmek ve eski adet ve gelenekleri ortadan kaldırmaktır” demiştir. (Seferova, 2016)

Operet “Arşın Mal Alan” adını, sokaklarda yürüyerek kumaş satanların seslenmelerinden almıştır. Asker ve Gülçehre’nin aşk hikâyesi ana olay örgüsüdür. Klasik müzikal komedi türünde yazılan eserin ana karakterleri olan Gülçehre ve Asker, hakları için kararlılıkla mücadele eden, görücü usulü evliliğe karşı çıkan yeni nesil gençlerin temsilcileridir. Süleyman, Asya, Sultan Bey, Cihan, Veli ve Telli lirik-komik yan karakterlerdir ve hepsi, Asker ve Gülçehre’nin aksine geleneklere bağlı yaşarlar. Operette kötü bir karakter yoktur ve hepsinin de isteği güzel bir aile yaşantısıdır.

Hacıbeyli, operetlerinde bağnaz bakış açısına sahip, paragöz, politik ve menfaat ilişkileri kuran karakterleri, karşılıklı onlarla çatışmaya giren ve en nihayetinde kazanan kurnaz, akıllı, modern, özgürlükçü ve eşitlikçi genç karakterler çıkararak taşlamıştır.

Asker ve Gülçehre’nin partileri daha çok arya formunda, renkli ve derindir. Büyük şair Fuzuli’nin sözleriyle yazılan Asker’in ilk ariası, hüznü bir imaj yaratır. İkinci perdede Gülçehre ile düet sahnesinde, aşık, biraz heyecanlı ve mutlu bir genç adam canlanır. Gülçehre’nin ilk ariası (ikinci perde) aşk rüyalarıyla yaşayan genç bir kızın acılarını ve hayallerinin müzikal bir anlatımıdır. Müzikal komedide diğer katılımcıların neşeli şarkıları, dansları ve diyalogları sahne olaylarının lirik-komik rengini oluşturmaktadır.

Üzeyir Hacıbeyli’nin, Azerbaycan ulusal müzik üslubunun öğelerinden halk mahnılarını, dansları ve mugam geleneklerini titizlikle Avrupa operet üslubuyla sentezleyerek oluşturduğu müzikal yapı sayesinde, “Arşın Mal Alan” dünya çapında bir şöhrete kavuşmuştur.

Oyunun ilk performansı 25 Ekim 1913’te Bakü’deki Zeynelabidin Tagiyev Tiyatrosu’nda gerçekleşmiştir: Rejisör, büyük Azerbaycanlı oyuncu ve regisör Huseyn Arablinsky idi. Rollerde; Huseyngulu Sarabski (Asker), Ahmad Agdamski (Gülçehre), Alakbar Huseynzade (Sultan Bey), A.Olenskaya (Asya), Kh. Hüseyinov (Veli), Bayan Julsabah (Cihan) vardı.



Fotoğraf 3. İlk Gösterimden bir Fotoğraf

Prömiyerin ardından, “Arşın Mal Alan” kısa zamanda Rusça, Gürcüce, Farsça, Ermenice, İngilizce, Arapça, Lehçe, Bulgarca, Özbekçe ve Çince'ye çevrilerek Kafkasya, Rusya ve ardından tüm dünyanın tiyatro sahnelerine taşınmıştır. Eser o kadar sevilmiş ve popülerleşmiştir ki Kafkasya'da Arşın mal alan ismiyle kafeler, restoranlar ve dükkânlar açılmıştır. Oyun, 1915 yılında Tiflis'te (Gürcistan) aynı gün dört yerde Azerice, Rusça, Gürcüce ve Ermenice olmak üzere dört dilde sahnelenmiştir



Fotoğraf 4. Operetin Gürcistan Programı

Müzikal komedinin ilk beyazperde uyarlaması 1916 yılında yapılmıştır. V.Svetlanov'un yönettiği filmde Cabbar Karyağdıoğlu'nun üçlüsü eşlik etmiş ve müzikal şarkıları canlı olarak seslendirilmiştir. İkinci beyazperde denemesi ise başarısız olmuştur. St. Petersburg'dan bir yönetmen olan G. Belyakov, 1917'de Üzeyir Hacıbeyli'nin izni olmadan bir film çekmiş ve film telif hakkı ihlali nedeniyle yayınlanmamıştır. 1937'de yönetmen R. Magalyan da, Amerika Birleşik Devletleri'nde "Arşın Mal Alan" adlı müzikal bir film çekmiş, ancak kimin eseri olduğunu göstermemiştir. İkinci Dünya Savaşı sırasında, SSCB "Arşın Mal Alan" adlı uzun metrajlı filmi çekmeye başlanmış ve film 1945'te gösterime girmiştir. Ana roller R. Behbudov (Asker), L. Cevanşirova (Gülçehre), A. Hüseyinzade (Sultan bey), L. Abdullayev (Veli), F. Mehraliyeva (Telli), M. Kelenterli (Cihan) tarafından oynanmıştır. Filmin müzik editörü Niyazi, senarist S.Rahman, yönetmenler R.Tehmasib ve N. Leşşenenko, kameramanlar L.Atakishiyev ve M.Dadaşova olan filminin yaratıcılarına 1946'da SSCB Devlet Ödülü verilmiştir. Film, dünya halklarının dillerine seslendiği 130 ülkede büyük başarı ile gösterilmiştir.

1965 yılında Azerbaycan film stüdyosunda renkli uzun metrajlı film olarak tekrar çekilmiştir. Senaristler T. Tağızade ve M. Dadaşova, yönetmen T. Tağızade, müzik editörü SSCB Halk Sanatçısı F. Amirov idi. Başrollerde L. Şihlinskaya (Gülçehre), H. Memmedov (Asker), H. Yegiazarov (Süleyman), A. Kurbanov (Sultan Bey), N. Melikova (Cihan) yer almıştır. Eserin ülkemiz operalarında ilk prömiyeri ise 30 Ocak 1985 Ankara Operasında yapılmıştır.



Fotoğraf 5. *Ankara Operası temsilinden bir kare*

1996-1998 yılları arasında İstanbul Cemal Reşit Rey Konser Salonunda izleyicilerle buluşmuştur.



Fotoğraf 6. *İstanbul Cemal Reşit Rey Konser Salonunda gerçekleşen bir temsilden fotoğraf*

Devlet Opera ve Balesi repertuvarında yer bulup defalarca sahnelenmiş ve turnelerle de pek çok şehrimizde opera severlerle buluşmuştur.



Fotoğraf 7. *Mersin D.O.B. temsilinden bir fotoğraf*



Fotoğraf 8. *Samsun D.O.B. temsilinden bir fotoğraf*

Opera ve ses eğitimi veren yükseköğretim kurumlarımızda da eğitim repertuvarlarında bu operetin ariaları ve düetleri seslendirilmektedir. Ayrıca 3 Mayıs 2019'da Isparta'da Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde Müzik Bölüm Başkanı Doç. Dr. Ömer Türkmenoğlu koordinatörlüğünde, Dr. Öğretim Üyesi Ali Alizade şefliğinde hazırlanan eser, ilk defa anlatımlı olarak Prof. Dr. M. Lütfü Çakmakçı Kültür Merkezi'nde sahnelenmiş ve büyük beğeni toplamıştır.



Fotoğraf 9. Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünün Arşın Mal Alan Opereti Anlatımlı Konseri afişi

Yüz yılı aşkın bir süredir “Arşın Mal Alan” hala sahnelenmektedir. Dünya, yaşam biçimi, nesiller ve zevkler ışık hızında değişse de Asker ve Gülçehre’nin müzikal öyküsü bugün hala tazeliğini korumaktadır.

4. Operetin Konusu

Birinci Perde

Zengin bir tüccar olan Asker, dul teyzesi Cihan’la yaşamaktadır. Asker teyzesine artık evlenmek istediğini belirtir. Çok sevdiği yeğeninin bu isteği üzerine sevinen teyzesi hemen harekete geçer. Ona, derhal kendisine yaraşan güzellikte bir bey kızı aramaya gideceğini söyler ama Asker onu durdurur. Çünkü görücü usulüyle değil kendi seçtiği bir kızla evlenmek istemektedir. Ancak evleneceği kızı nerede ve nasıl görüp de seçeceğini bilemez. O esnada eve gelen arkadaşı Süleyman kumaş satıcısı kılığına girerse civardaki tüm evlere girip kızları görebileceği yönünde Asker’e akıl verir. Böylelikle Asker kendisine bir eş seçebilecektir.

İkinci Perde

Civardaki bir evde yaşlı ve varlıklı bir Bey olan Sultan Bey, güzel kızı Gülçehre ile yaşamaktadır. Bahçede el işi yapan Gülçehre ve

kuzeni Asya sohbet ediyorlardır. Gülçehre görücü usulü sebebiyle mutsuz ve sevgisiz bir evlilik yapma ihtimalinden korktuğundan bahsederken bahçeye gelen Sultan Bey'i görünce hemen susarlar. Sultan Bey de, yalnızlıktan yakınır ve kendisine uygun bir kadın bulursa onunla evleneceğini söyler ve kızların yanından ayrılarak çarşıya gider.

Bu sırada kolunun altına kumaşları alan Asker, arşınla mal satan bir sokak satıcısı kılığına bürünmüş, üç gün sokak sokak gezmiş, aradığını bulamamış ve nihayet Sultan Bey'in evinin önüne varmıştır. Arşın malcı'yı gören kızlar kumaşlarına bakmak için onu çağırırlar. İçeri giren Asker kızlar arasından Gülçehre'yi görür ve çok beğenir. Gülçehre de onu beğenmiştir. Evleneceği kızı bulduğuna kanaat getiren Asker evden ayrılır. Daha sonra arşınını unuttuğu bahanesiyle tekrar Sultan Bey'in evine gelir ve Gülçehre'ye onu çok beğendiğini ancak babasının basit bir arşın malcıya kızını vermek istemeyeceğini öngördüğünü söyleyerek Gülçehre'nin fikrini sorar. Gülçehre de Asker'i beğendiğini ve onunla evlenebileceğini söyler. Babası razı gelmezse ondan başka biriyle, hele ki görücü usulüyle tanımadığı biriyle asla evlenemeyeceğini, kendisini bekleyeceğini söyler ve Asker eve döner.

Asker Gülçehre'yi görmesi için teyzesi Cihan'ı kendisi gibi arşın malcı kılığında Sultan Bey'in evine gönderir. Cihan orada Sultan Bey ile karşılaşır. Cihan'ı beğenen Sultan Bey onun tam aradığı dul kadın olduğunu düşünür ve Cihan'a kendisiyle evlenip evlenmeyeceğini sorar. Tam bu esnada Asker gelir ve teyzesiyle Sultan Bey arasında geçen diyaloga şahit olur. Eline fırsat geçtiğini düşünerek Sultan Bey'e teyzesiyle evlenmek istiyorsa kızı Gülçehre'yi de kendisine vermesini şart koşar. Bu şarta çok sinirlenen Sultan Bey, kızını onun gibi fakir bir arşın malcıya vermeyeceğini söyleyerek Asker'i oradan kovar. Tam da aradığı gibi, kendisine uygun bir eş bulmuşken işleri berbat ettiği için arşın malcı'ya daha da öfkelenmiştir.

Üçüncü Perde

Babası yüzünden kavuşamayacağı sevdiği uğruna aşk acısı çeken Gülçehre'yi Asya ve hizmetçisi Telli teselli etmeye çalışırlar. Bir sokak satıcısı ile kendisi gibi bir bey kızının denk olmadığı, bu yüzden acı çekmemesi gerektiği üzerine tavsiyeler vermeye çalışırlar. Bu sırada Sultan Bey'le önceden tanışıklığı olan Süleyman, Sultan Bey'in evine gelerek zengin bir tüccarın, kızı Gülçehre'yi istediğini söyler. Sultan Bey bu duruma sevinir ve bu evliliğe onay verir.

Süleyman onu içeri buyur eden Asya'dan çok hoşlanmış fakat onun Gülçehre olduğunu düşündüğü için hislerini bastırmaya çalışmıştır. Bu esnada Süleyman'a eşlik etmeye gelen Askerin uşağı Veli de evin hizmetçisi Telli'den hoşlanmıştır.

Dördüncü Perde

Sultan Bey; kızına onu zengin bir tüccara vereceğini söylemesinin üzerine Gülçehre önce itiraz eder sonra ise arşın malcıya âşık olduğunu babasına itiraf eder. Duyduklarına çok sinirlenen Sultan Bey kızını bir an önce bu zengin tüccarla evlendirmesi gerektiğini düşünür ve Asker'e birkaç adam gönderip Gülçehre'yi derhal kaçırmalarını söyler. Öyle de olur. Gülçehre tam kaçırıldığı evde intihar edeceği sırada Asker içeri girer ve Gülçehre'ye olan biteni anlatır. Kendi rızasıyla kızını kaçırtan Sultan Bey'in içi rahat etmez ve Gülçehre'yi görmek için Asker'in evine gelir. Arşın malcı zannettiği ve evinden kovduğu Asker ve Cihan'ı karşısında gören Sultan Bey çok şaşırır.

Asker, oynadığı oyunu Sultan Bey'e anlatır ve tüm gerçekler ortaya çıkar. Böylelikle Sultan Bey, kendisine beğendiği Cihan'la; Asker Gülçehre'yle; Süleyman Gülçehre sanıp vazgeçtiği Asya'yla; Veli ise görüp beğendiği Telli'yle kavuşur. Hepsini birlikte tez zamanda topluca düğün yağmaya karar verirler ve perde kapanır.

Sonuç

Araştırmalar doğrultusunda görülmüştür ki; Üzeyir Hacıbeyli sanatını, aydınlanma hareketine katkı sunmak için, toplum içinde yıllardır köhnemiş bakış açısı, sosyal ilişkileri ve alışkanlıkları değiştirmek amaçlı kullanmıştır. Bu amaçla, bir süreliğine, konularını mitolojiden, tarihi olaylardan, kahramanlık hikâyelerinden alarak bestelediği opera tarzından operet tarzına geçiş yapmıştır. "Er ve Avrat" ve "O Olsun Bu Olmasın" isimli iki operetten sonra, operet türünde sanatsal olgunluğa ulaşan Hacıbeyli'nin üçüncü opereti "Arşın Mal Alan"dır. Hem konu ve karakterlerin işlenişi, hem de Azerbaycan ulusal müzik üslubunun öğeleri olan halk mahnılarının, dansların ve mugam geleneklerinin titizlikle Avrupa operet üslubuyla sentezlenmesiyle oluşan müzikal yapısı sayesinde, son opereti olan "Arşın Mal Alan" bestecinin diğer operetlerinin arasından parlayarak sıyrılmış ve dünya çapında bir şöhrete kavuşmuştur. 25 Ekim 1913'te Bakü'deki Zeynelabidin Tagiyev Tiyatrosu'nda yapılan prömiyerinin

ardından, “Arşın Mal Alan” kısa zamanda Rusça, Gürcüce, Farsça, Ermenice, İngilizce, Arapça, Lehçe, Bulgarca, Özbekçe ve Çince'ye çevrilerek Kafkasya, Rusya ve ardından tüm dünya sahnelerine taşınmıştır. Ayrıca zaman içinde film uyarlamaları da çekilip sinemaseverlerin de beğenisine sunulmuştur.

Ulaşılabilen bilgiler ışığında, eserin ülkemiz topraklarıyla ilk teması 1919 yılında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Turneye çıkan Hacıbeyli kardeşler İstanbul Şark Tiyatrosunda Arşın Mal Alan'ı sahnelemişlerdir. Operalarımızda ilk prömiyeri ise 30 Ocak 1985 Ankara Operasında yapılmıştır. O günden sonra topladığı büyük beğeni sayesinde Devlet Opera ve Balesi repertuvarında yer bulup defalarca sahnelenmiş ve turnelerle de pek çok şehrimizde opera severlerle buluşmuştur. Ülkemizde opera ve ses eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında da eğitim repertuvarlarında bu operetin aryları ve dütleri sıklıkla seslendirilmektedir.

Üzeyir Hacıbeyli'den sonra Azerbaycan operet tarihinin gelişimine bakıldığında, operet türünün toplumsal yaşamın sorunlarına son derece estetik ve etkili şekilde çözümler sunuşu sayesinde halk tarafından çok sevilmesine karşın, bestecilerin yeterince yönelmediği ve operet tarzında bestelenen eserlerin sayıca azlığı tespit edilmiştir.

Ülkemizde ve sahnelendiği diğer ülkelerde son derece sevilen ve Türk opera dünyası için bu denli önem arz eden bir eser olması kabulünden hareketle, eser opera sahnelerimizde yeterince yer almamakta ve hakkında Türkiye'de makale, tez, kitap gibi yayınların çalışmaların sayıca az olması dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile alana katkı sunulması düşünülmüştür.

Kaynakça

- Kurbanov, B. (2010). Üzeyir Hacıbeyov Yaratıcılığının Estetik Özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* , 263-268.
- Seferova, Z. (2016). *Türk Dünyasının Müzik Yıldızı Üzeyir Hacıbeyli*. Ankara: Tulpars Yayınları.
- Şenel, S. (1996). Üzeyir Hacıbeyli. S. Şenel içinde, *TDV İslam Ansiklopedisi* (s. 500-502). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- <http://www.musigi-dunya.az/new/added.asp?action=print&txt=276>

https://www.trud.ru/article/17-04-2003/55630_arshin_mal_alan_ili_kak_stalin_prikazal_gollivud_p.html
[https://az.wikipedia.org/wiki/Ar%C5%9F%C4%B1n_mal_alan_\(opere_tta\)](https://az.wikipedia.org/wiki/Ar%C5%9F%C4%B1n_mal_alan_(opere_tta))
http://www.musigi-dunya.az/new/read_magazine.asp?id=276



TÜRK DÜNYASININ İLK OPERASI “LEYLA İLE MECNUN”
THE FIRST OPERA OF THE TURKISH WORLD “LEYLI AND MAJNUN”

*Ömer TÜRKMENOĞLU**
*Zümra AZİZOĞLU***

Özet

Türk dünyası opera tarihi, ilk örneğini 1908 yılında, Azerbaycanlı besteci Üzeyir Hacıbeyli'nin “Leyla ile Mecnun” adlı opera eseri ile vermiştir. Birçok kaynağa göre “Leyla ile Mecnun” sadece Türk dünyasının değil aynı zamanda İslam âleminin ve doğunun da ilk operası olarak nitelendirilmektedir. Bu operanın en önemli özelliği klasik batı müziğiyle halk müziğinin usta bir şekilde sentezlenmesidir. İlk kez bu şekilde bestelenen opera, sahnelenmesiyle birlikte doğuyu etkisi altına almış ve opera sanatının halk tarafından benimsenmesini sağlamıştır. Büyük besteci Üzeyir Hacıbeyli, edebiyat ve müzik alanında gelişmiş ve “doğal konservatuvar” olarak adlandırılan Azerbaycan’ın Şuşa şehrinde doğmuştur. Var olan yeteneğini burada geliştirerek sağlam temeller üzerine kurmuştur. Sadece müzik değil edebiyatla da yakından ilgilenmiş, birçok kitap, makale yazmış ve gazetelerde yazarlık yapmıştır. Leyla ile Mecnun operası, konusunu Fuzuli’nin aynı ada sahip “Leyla ile Mecnun” mesnevisinden alınmıştır. Besteci, 13 yaşındayken doğduğu şehir olan Şuşa’da izlediği “Mecnun Leyli’nin mezarı başında” isimli tiyatro gösterisinden etkilenerek bu operayı yazmaya karar vermiştir. 1907 yılında daha 22 yaşındayken opera üzerine çalışmaya başlamıştır. Operaya farklı bir bakış açısı getirerek batı müziğinin tonal yapısıyla, Azerbaycan halk müziği olarak bilinen ‘muğam’ı birlikte kullanmıştır. Bu opera türüne de ‘Mugam Opera’ denmiştir. Dönemin şartlarına rağmen bestelenen ve sergilenen opera, iki kültürü birleştirmesiyle özgünlüğünü

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik ABD
Ankara / TÜRKİYE, omerturkmenoglu@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2539-3600

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ankara / TÜRKİYE, zumraazizoglu@gmail.com, ORCID:0000-0002-1540-3879

korumuş ve diğer ülkelerde de birçok kez sergilenmiştir. Ülkemizde, Türk dünyası operaları az sahnelenmektedir, ‘‘Leyla ile Mecnun’’ operasının da Türkiye’de çok sahnelenmemiş olması ve hakkında çok az tez, makale, kitap olması nedeniyle böyle bir makaleye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada; Azerbaycan opera tarihi, Üzeyir Hacıbeyli’nin yaşamı, bestecinin operayı oluşturma süreci ve Leyla ile Mecnun operasının içeriği gibi farklı başlıklar oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: Leyla ile Mecnun, Üzeyir Hacıbeyli, Türk Dünyası, Opera

Abstract

The Turkish world's opera history gave its first example in 1908 with the opera "Leyli and Majnun" by Azerbaijani composer Üzeyir Hacıbeyli. According to many sources, "Leyli and Majnun" is described as the first opera of the Turkish world and the Islamic world, and the east. The most important feature of this opera is the masterful synthesis of classical western music and folk music. The opera, which was composed for the first time in this way, influenced the east with its staging and ensured that the art of opera was adopted by the public. The great composer Uzeyir Hajibeyli was born in the city of Shusha in Azerbaijan, which was developed in the field of literature and music and called the "natural conservatory." He developed his existing talent here and built it on solid foundations. He was interested in music and literature, wrote many books, articles, and was a writer for newspapers. The subject of the opera Leyli and Majnun is taken from Fuzuli's "Leyli and Majnun" poetry of the same name. At the age of 13, the composer decided to write this opera, influenced by the theater show "At the tomb of Majnun Leyli" which he watched in Shusha, his home city. He started working on opera in 1907 when he was only 22 years old. By bringing a different perspective to opera, he used the tonal structure of western music with 'mugham,' also known as Azerbaijani folk music. This type of opera is also called "Mugam Opera." The opera, which was composed and performed despite the conditions of the period, preserved its originality by combining two cultures and was performed many times in other countries. Operas from the Turkish world are rarely staged in our country, and there is a need for such an article because the opera "Leyli and Majnun" has not been staged much in Turkey and there are very few theses, articles, and books about it. In this study; Different titles have been created such as the history of Azerbaijan opera, the life of Uzeyir Hajibeyli, the composer's process of creating the opera, and the content of the opera Leyli and Majnun.

Keywords: Leyli and Majnun, Uzeyir Hajibeyli, Turkish World, Opera

Azerbaycan Opera Tarihi

Türk dünyasında Azerbaycan, opera eseri veren ilk ülkedir. Opera, içinde birçok sanatı barındırdığından dolayı gelişimi bir bütünsellik içerir ve bu bütünlük için belirli altyapıların olması gerekmektedir. Azerbaycan'da opera tarihi oluşurken bahsedilen altyapılara örnek olarak; asırlarca müzik eşliğinde yapılan tiyatrolar, Şuşa ve Bakü'de verilen doğu konserleri, Batı ve Rus bestecilerinin opera eserleri gösterilebilir. Üzeyir Hacıbeyli bu konuyla ilgili şöyle demiştir; *“1907 yılından itibaren Azerbaycan Türkleri arasında opera sanatının oluşmasının en önemli faktörlerinden biri kuşkusuz ‘şabeh’ adı verilen müzikli halk oyunu olmuştur.”* (Seferova Z., *Türk Dünyasının Müzik Yıldızı*, s.88)

1889 yılında A. N. Verstovski'nin ‘Askoldova Moqila’ operası ile Bakü'de ilk opera temsili gerçekleşmiştir. Yurtdışından birçok opera sanatçısı, bale ve tiyatro toplulukları gelmiş ve çeşitli operalar sergilenmiştir. Bu sebeple 1890 yılı Azerbaycan opera ve tiyatro hayatı için çok renkli geçmiştir.

Operalar, Bakü'de bulunan tiyatro ve konser salonlarında sergilenmiştir. Belli bir süre sonra bu yeterli gelmemiş ve 1910 yılında Azerbaycan Akademik Opera ve Bale Tiyatrosu inşa edilmiştir. Tiyatronun tüm masraflarını Hacı Zeynalabdin Tağıyev karşılamıştır. *“1918 yılında Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti (ADR) hükümeti bu binayı resmen devlet tiyatrosuna dönüştürmeye karar vermiştir. Azerbaycan'da en büyük müzikal tiyatroya sahip olan Azerbaycan Devlet Opera ve Bale Tiyatrosu, 1928 yılında, M. F. Akhundov tiyatrosu, 1959 yılından itibaren Akademik Opera ve Bale Tiyatrosu adını almıştır.”* (İsayeva Sedaqet, *«Leyli və Məcnun» Türkiyəyə yola düşür*, s.8)

Üzeyir Hacıbeyli, halk arasında klasik müziğin yayılmasına yönelik bir hareket başlatmıştır. Azerbaycan'daki insanların lisans seviyesinde eğitim almasına yönelik bir rapor hazırlamış ve Azerbaycan Halkı Eğitim Komiserliği ile irtibata geçmiştir. Hacıbeyli'nin gayretlerinin bir sonucu olarak 25 Mayıs 1920 yılında Azerbaycan'da lisans eğitimi verebilecek düzeye sahip olan Bakü Müzik Akademisi kurulmuştur. Üzeyir Hacıbeyli ‘Azerbaycan'da Musiki Öğretimi adlı makalesinde akademinin işleyişi ile ilgili şunları yazmıştır: *“Okul birinci ve ikinci dereceli olup öğrenim süresi 8 yıldır. Okulu bitirecek olan öğrenciler musikiden lazımınca bilgi almış, kendi*

ihtisası olan derslerden yetenek kazanmış, müzisyenlik sanatlarıyla çıkıp isterseler konservatuarların âli sınıfına dahil olup, öğrenimini tamamlayabilir; istemezlerse kendi işlerinde mahir bir sanatçı sıfatıyla hizmetlere girip musiki görevini yapabilirler.” (Turan C., Çırpınırdı Karadeniz’in Bestecisi Üzeyir Hacıbeyli, s. 231) Bakü müzik akademisi 1926 yılında Azerbaycan Devlet Konservatuvarına katılmıştır. Azerbaycan halk müziği hem geleneksel (Ustadan çırağa) hem de Avrupa usulleriyle, yani notalarla öğretilmiştir. Üzeyir Hacıbeyli ile Müslim Magomayev müzik kültürü üzerine çalışmalar yapmış ve ülke genelinde ilk defa ‘‘Azerbaycan Halk Şarkıları’’ kitabı yayınlanmıştır. Milli müzik kültürüne yaptığı büyük katkılardan dolayı 1939 yılında Üzeyir Hacıbeyli, Bakü Müzik Akademisi başkanlığına seçilmiştir. Müzik bilimi eğitimi ile uzun yıllar boyunca binlerce akademisyen ve uzman yetiştiren akademi, 1991 yılında ‘‘Hacıbeyov Bakü Müzik Akademisi’’ ismini almıştır.

Azerbaycan operasının kurucusu kabul edilen Üzeyir Hacıbeyli, bazı siyasi ve toplumsal zorluklara rağmen 1908 yılında ‘‘Leyla ile Mecnun’’ operasını sahnelerendirerek Türk dünyası için tarihi başlangıcı yapmıştır. Birçok kaynağa göre ‘‘Leyla ile Mecnun’’ sadece Türk dünyasının değil aynı zamanda İslam âleminin ve doğunun da ilk operası olarak nitelendirilmektedir. Besteci bu büyük girişiminden sonra, ‘‘Şeyh Sinan’’ (1909), ‘‘Rüstem İle Zöhreb’’ (1910), ‘‘Şah Abbas ve Hurşid Banu’’ (1912), ‘‘Kerem ile Aslı’’ (1912), ‘‘Harun ve Leyla’’ (1915), ‘‘Köroğlu’’ (1936), ‘‘Firuze’’ (1945) adlı operalarını ve ‘‘Er ve Avrat’’ (1910), ‘‘O Olmazsa Bu Olsun’’ (1910) ve ‘‘Arşın Mal Alan’’ (1913) adlı operetlerini bestelemiştir.

Bu eserlerle birlikte Azerbaycan opera tarihi daha çok zenginleşmiş ve birçok besteci gün yüzüne çıkmıştır, Üzeyir Hacıbeyli’den sonra Zülfügar Hacıbeyli, Müslüm Magomayev, Efrasiyab Bedelbeyli, Fikret Amirov, Kara Karayev, Cevdet Hacıyev, Cihan Cihangirov, Sultan Hacıbeyov, Arif Melikov, Eşref Abbasov gibi önemli besteciler opera tarihine çok büyük katkıda bulunmuşlardır. Eserlerine örnek olarak, Müslüm Magomayev ‘‘Nergis’’ (1935), Niyazi Hacıbeyov ‘‘Hüsrev ve Şirin’’ (1942), Kara Karayev ve Cevdet Hacıyev ‘‘Vatan’’ (1945), Fikret Amirov ‘‘Sevil’’ (1953) gibi birçok besteci, opera eseri bestelenmiştir.



Fotoğraf 1: Üzeyir Hacıbeyli

Üzeyir Hacıbeyli'nin Hayatı

Eser ile ilgili daha ayrıntılı bilgiye sahip olmak için bu büyük bestecinin yaşadığı dönemi, aldığı eğitimleri ve müzik kültürüne olan katkılarını bilmek gerekmektedir.

Üzeyir Hacıbeyli, 1885 yılında Azerbaycan'ın Şuşa şehrine bağlı olan Ağcabedi köyünde doğmuştur. *“İlk eğitimini Şuşa'nın iki sınıflı Rus Azerbaycan okulunda okudu. Üzeyir'in ilk müzik öğretmeni, Azerbaycan'ın ünlü müzisyen dayısı Ağalar Bey Aliverdibeyov olmuştur. Üzeyir'in güzel bir sesi vardı, halk musikisini ve makamları oldukça güzel ve iyi bir şekilde okuyordu. Onun sesi hatta gramofona kaydedilmişti...”* (Seferova Z., *Türk Dünyasının Müzik Yıldızı*, s.88) Çocukluğundan itibaren müzik ve şiirle ilgilenen Üzeyir Hacıbeyli tar çalmayı öğrenmiş ve 1899-1904 yılları arası Gürcistan'ın Gori şehrinde ki öğretmen okulunda öğrenimini sürdürmüştür. Gittiği öğretmen okulunda keman eğitimini ilerletmiş, müzik teorisinde kendini geliştirmiştir.

Azerbaycan'ın Cebayıl şehrinde 1 yıl öğretmenlik mesleğini yaptıktan sonra milli gazete ve dergi işlerinde görev almak için Bakü'ye gitmiştir. Burada hem öğretmenlik yapmış hem de Hayat Gazetesi'nde tercüman olarak çalışmıştır. Bu dönemde birçok yazarlık faaliyetinde bulunmuştur. Bir kitap çıkarmış, gazete ve dergiler de yazmış olduğu makaleler yayınlanmıştır. Gazetecilik unvanı giderek büyümüş ve Yeni İkbâl gazetesinin başyazarlığını yapmıştır. Üzeyir Hacıbeyli gazetecilik kariyerinden uzaklaşarak, müziğe yönelmiştir. Dönemin siyasi zorluklarına rağmen daha 22 yaşındayken yazdığı “Leyla ile Mecnun”

operası 1908’ de Türk dünyasının ilk operası olma özelliğini taşıyarak sahnelenmiştir. Azerbaycan’da ve birçok ülkede beğeniyle karşılanmıştır. Daha sonra müzik eğitimi evrensel boyuta taşımaya, dünya klasiklerini incelemeye başlamış, bunun yanı sıra yeni eserler de vermeye devam etmiştir.

Üzeyir Hacıbeyli’nin ilk operası olan ‘‘Leyla ile Mecnun’’ Azerbaycan kültür hayatı için çok önemli bir yere sahiptir. Besteci yapmış olduğu bu önemli katkıdan sonra yeni türler ve eserler vermeye devam etmiştir. Bu eserler; 1909’da ‘‘Er ve Arvad’’, 1910’da ‘‘O Olmasın Bu Olsun’’, 1913’te ‘‘Arşın Mal Alan’’ operetlerini 1909’da ‘‘Şeyh Senan’’ 1910’da ‘‘Rüstem ve Söhrab’’, 1912’de ‘‘Şah Abbas ve Hurşidbanu’’ ve ‘‘ Esli ve Kerem’’, 1915’te ‘‘Leyla Hanım’’ operalarını yazdı.

Üzeyir Hacıbeyli’nin eserlerinde batıyla doğuyu harmanlamasıyla ilgili olarak ‘‘Aslı ve Kerem’’ operasının ilk başarılı sahne gösteriminden sonra gazetelerden biri şöyle yazmıştır: ‘‘Burada musikinin halkın içinden çıktığını söyleyebiliriz.’’... (Seferova Z., Türk Dünyasının Müzik Yıldızı, s.96)

1911’de Moskova’ya giderek Rus Müzik Cemiyetinin organize ettiği kurslara dinleyici olarak katıldı. Daha sonra Petersburg Konservatuvarını kazandı fakat eğitimini 1. Dünya Savaşı sebebiyle tamamlayamadı.



Fotoğraf 2: Soldan sağa oturanlar; Aram Haçaturyan - Üzeyir Hacıbeyov - Dmitri Şostakoviç - Reinhold Glière - Sergey Prokofyev

Gazetecilik faaliyetinin yanı sıra aldığı yüksek müzik eğitimiyle Azerbaycan halk müziğinde de birçok eser, operet, opera besteledi. Bestelediği eserler birçok ülke de beğeniyle karşılandı ve eserleri yaklaşık 60 farklı dile çevrildi.

“1915’te Üzeyir Hacıbeyli gazetecilik faaliyetlerini yeniden başlattı, bununla bir arada besteci olan kardeşi Zülfikar Hacıbeyli ve gazeteci Ceyhun Hacıbeyli ile birlikte Hacıbeyli Kardeşler Müzik Cemiyeti’ni kurarak, sadece Azerbaycan’ın değil, tüm Kafkasya’nın Orta Asya ve İran’ın müzik hayatında büyük hizmetler yaptı.” (İ. H. GERÇEK, Üzeyir Hacıbeyov’un Azerbaycan Halk Musikisi’nin Esasları Üzerine Bir İnceleme)

1918 yılında siyasi olaylardan dolayı İran'a gitti, ancak Azerbaycan Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla ülkesine geri döndü ve burada resmi yayın organı olan Azerbaycan Gazetesinin başyazarlığını yaptı. 1938 yılında SSCB(Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) Halk Artisti fahri unvanını aldı.

Müzik teorisi ile daha fazla uğraşarak " Azerbaycan Halk Müziği'nin Esasları" isimli temel eseri yayınlandı. 1928-1929 ve daha sonra 1938-1948 yılları arasında Azerbaycan Devlet Konservatuvarının rektörü oldu. 1940'ta profesör unvanı aldı.

Üzeyir Hacıbeyli 23 Kasım 1948 yılında vefat etti ve Bakü'de, "Fahri Hıyaban" adı verilen onur mezarlığında toprağa verildi.

“Leyla ile Mecnun” Operasının Hazırlanma Süreci ve İncelenmesi

Leyla ile Mecnun operası doğunun ve Türk dünyasının ilk operası olarak kabul edilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi operanın oluşmasında birçok sanat dalı ve türü önemli rol oynamıştır. Bu gelişmeler öncülüğünde bestelenen “Leyla ile Mecnun” operası 25 Ocak 1908 yılında Bakü’de Hacı Zeynelabidin Tağıyev’in tiyatro binasında sahnelenmiştir.



Fotoğraf 3: Leyla ile Mecnun operasının ilk afişi

Operanın librettosu 16. yüzyılın ünlü şairi Muhammed Fuzuli'nin aynı adı taşıyan ve Azerbaycan Türkçesiyle yazdığı manzumesinden alınmıştır. İnsanlık tarihinin sonsuz ve yüce sevgisini anlatan ‘‘Leyla ile Mecnun’’ efsanesinin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Operanın özellikleri ile ilgili olarak Üzeyir Hacıbeyli ve kardeşi Ceyhun Hacıbeyli, eserin librettosunu yazarken Fuzuli'nin manzumesini özetlemişler, bazı bölümlerin metnini ise kendileri yazmışlardır.

Üzeyir Hacıbeyli, Leyla ile Mecnun operasının oluşumunu ‘‘Leyla ve Mecnun’’dan Köroğlu’na Kadar isimli makalesinde şöyle belirtmiştir: ‘‘Leyla ile Mecnun nasıl oluşmuştur? Ben opera üzerinde 1907 yılında çalışmaya başladım; Ama bende bu idea hayli önce, tahminen 1897-1898 yıllarında, ben on üç yaşında çocukken doğduğum şehir Şuşa’da amatör aktörlerin ifasında ‘Mecnun, Leyli’nin mezarı başında’ sahnesini izledikten sonra belirmiştir. Aynı sahne beni o kadar heyecanlandırdı ki, birkaç yıl sonra Bakü’ye gelip operaya gelip benzer bir şey yazmak kararını verdim.’’ (Turan C., Çırpınırdı Karadeniz’in Bestecisi Üzeyir Hacıbeyli, s. 268)

Bu operada karakterlerin iç dünyasını yansıtan en önemli şey makamlardır. Hacıbeyli halk müziği makamlarını seçerek hareket etmiş ve bu anlayışla operayı oluşturmuştur.

Ceyhun Hacıbeyli süreç ile ilgili şunları aktarmıştır: “...1907 yılının baharında biz çalışmalara başladık. Durum uygundu: biz Üzeyir’le “İslamiye” otelinde kalıyorduk, ailemiz ise ağabeyimiz Zülfügar’la birlikte eyalette yaşıyordu. Biz, Fuzuli’nin şiirlerinin büyük bir bölümünü alarak metni işliyor ve kendimizin ürettiği tam metne ekliyorduk... Çalışmalar farkına varılmadan ilerliyordu ve birkaç ay sonra partiyon hazırды...” (“Leyla ile Mecnun” operasının ortak yazarı Ceyhun Hacıbeyli’nin anılarından, Azerbaycan Cumhuriyeti Merkezi Edebiyat ve Sanat Arşivi)

Leyla ile Mecnun operası büyük zorluklara rağmen sahnelenmiştir. Bu zorlukların en başında “Leyla” rolüne aktris bulamama konusu vardır çünkü zamanın örf ve adetlere göre kadınların sahneye çıkması uygun değildir. Uzun arayışlardan sonra gösteri ekibi, sesi çok güzel olan Abdurrahim Ferecov isimli bir aşçı yardımcısını bulmuşlardır. Fecero kimse bilmemesi şartıyla rolü kabul etmiştir bu rolü sadece gala gecesinde oynamıştır daha sonra “Leyla” rolünü A. Ağdamski (A. Bedelbeyli) başarılı bir şekilde oynamıştır.

Opera sahnelenirken yıllarca makam parçalarına tarı ile eşlik eden Kurban Pirimov olmuştur. Gösterinin ilk yönetmeni Hüseyin Araplinski , ilk şefi Abdurrahim Hakverdiyev ve Mecnun rolünü ise Hüseyingulu Sarabski icra etmiştir.

Operanın ilk sahneye çıkışındaki başarı o dönemin sivil hayatının en önemli olaylarından biri olmuştur, gösterimden sonra dönemin birçok gazetesi bu önemli kültürel olayı haber yapmışlardır. O yazılardan birinde şu ifadeler yer verilmiştir; “*Leyli ve Mecnun operasında gerçekten de halk sanatının etkisini görmek mümkündür... Her defasında ağzına kadar dolu olan salon, Leyli ve Mecnun operasında yerli bir şey duymaktadır, herkes tek bir insan gibi Fuzuli’nin kahramanlarının ıstırabını çekmekte ve büyük bir heves ve zevkle dramın gidişatını izlemekte ve müziği dinlemektedir. Operanın “Söyle bakalım” gibi farklı farklı bölümleri, halk arasında o kadar yaygınlaştı ki küçükten büyüğe kadar herkes öğrendi ve okumaya başladı. (Bakü, 6 Kasım 1911)*

Ü. Hacıbeyli, operanın başarısına aktörlerin ve özellikle “Mecnun” rolünü oynayan H. Sarabski’nin büyük katkısı olduğunu belirtmiştir. Sarabski rolünü öyle büyük bir başarıyla oynamıştır ki daha sonradan insanlar onu hep “Mecnun” olarak çağırmıştır. Eskiden

sokakta kendisine yönelik tehditte bulunan toplum, sevgi gösterip saygı duymaya başlamışlardır.

Operanın ilk sahnelenişinden sonraki gelişmelerle ilgili Üzeyir Hacıbeyli şöyle der: ‘‘ Biz gençler, Leyli ve Mecnun operası üzerinde büyük bir heyecan ve şevkle çalıştık. Maddi ve işçilik açısından büyük zorluklar yaşadık. O dönemde ne ciddi şekilde icra etme medeniyetine ne belirli bir teorik hazırlığa ne de sahneyle ilgili söze sahiptik. Bakü’de petrol sanayicilerinin ‘Necat Cemiyeti’, kendilerini kültür ve sanatın himayecisi olarak tanıtıyordu. İhtiyaç yüzünden Leyli ve Mecnun operasının telif haklarını cüzi bir meblağ karşılığında söz konusu topluluğa satmak zorunda kaldım. Halbuki o dönem de operayı izlemek için bilet bulmak oldukça zordu ve bu gösteriden büyük bir kazanç elde ediliyordu.’’ (Hacıbeyli Ü., Eserleri, II, c., B., 1965, s.275)

Araştırmalar sonucu bir kaynakta 1994’te Fuzuli’nin 500. Doğum yıldönümü münasebetiyle, Bilkent Üniversitesi’nde bir kutlama töreni gerçekleşmiş ve bu törende Fuzuli’nin mesnevisinden alınan Leyla ile Mecnun operası Rauf Abdullayev şefliğinde sahnelenmiştir. Ancak eserle ilgili yapılan arşiv taramalarında herhangi bir afiş, broşür, gazete yazısına ulaşamamıştır.

Türkiye – Azerbaycan ortak iş birliğinde Ankara Devlet Opera Balesi tarafından ilk kez 14 Mayıs 2016 tarihinde sahnelenmiştir. Eflatun Neimetzade operanın hem rejisörlüğünü hem de eserin Türkçeye çevrimini yapmıştır. Orkestra şefi Fahrettin Kerimov’dur.



Fotoğraf 4: Ankara Devlet Opera Balesi, Leyla ile Mecnun operası ilk gösterimi.

Operanın İncelenmesi

5 Perde 6 Tablo (Sonraki Versiyonlarda 4 Perde 6 Tablo)

Besteci: Üzeyir Hacıbeyli

Libretto: Üzeyir Hacıbeyli - Ceyhun Hacıbeyli

Bestelenme Tarihi: 1907

Prömiyer: 25 Ocak 1908

İlk Gösterim Yeri: Bakü, Hacı Zeynelabidin Tağıyevin
Tiyatro Binası

Karakterler

Mecnun (Tenor, Mugam Ustası): Genç bir Arap

Abulgeys (Tenor): Mecnun'un babası

Ummilgeys (Soprano): Mecnun'un annesi

Leyla (Soprano - Mugam Ustası): Mecnun'un sevgilisi

Fattah (Bariton): Leyla'nın babası

Ummilleyli (Mezzosoprano): Leyla'nın annesi

İbn-i Selam (Tenor): Zengin Arap

Nofel (Bariton): Komutan

Çöpçatanlar, haberciler, ziyaretçiler, elçiler, öğrenciler

Leyla ile Mecnun operasının önemli bir özelliği de halk müziği ile klasik batı müziğinin çok iyi sentezlenmesidir. Üzeyir Hacıbeyli mugam bölümlerinde birçok makam seçeneği arasından sadece karakterlerin ruh hallerini yansıtan ve özelliklerine uygun olan makamları tercih etmiştir. Besteci bununla ilgili olarak şöyle demiştir: *'Ben halk musikisindeki klasik musiki örnekleri olan, makamları, musiki materyali olarak kullanmayı düşünüyordum. Amacım Fuzuli manzumesindeki gazellere form ve içerik bakımından zengin ve rengarenk makamlardan müzikler seçmek ve olayların dramatik yönlerini ortaya koymaktır.'* (Hacıbeyli Ü., Eserleri, II., s.274-275)

Opera partisinin mugam bölümlerinde sadece makam isimleri, sözler ve karakter belirtilmiştir. *'İlk dönemde operanın gösterimi "direksiyon" (yönelteç) esasına kuruluydu. Yönelteşte hangi makamların nerede, kim tarafından ve hangi sözlerle icra edileceği belirtiliyordu.'* (Seferova Z., Türk Dünyasının Müzik Yıldızı, s.118) Muganni adı verilen icracılar makamları doğaçlama seslendirmiştir. Her bir makamın çok fazla doğaçlama imkânı ve varyasyonu

olduğundan Leyla ile Mecnun operasının makamsal kısımları her bir muganninin yetenek ve yaratıcılığına göre değişmiştir.

Koro sahneleri dramaturji anlamında büyük önem taşımaktadır. Koronun sergilediği ve melodinin halka ait olduğu ‘‘Şebi Hicran’’ eseri operanın uvertürünü oluşturmuştur ve eseri en iyi şekilde ifade etmiştir.

Fuzuli’nin ‘Şeb-i Hicran’ şiiri önce Azerbaycan türkçesiyle daha sonra Türkiye türkçesiyle verilmiştir.

Şeb-i Hicran

Şeb – i hicran yanar cânım döker kan çeşm-i giryânım.

Uyadır halkı efgânım kara bahdım uyanmaz mı?

Gül-i ruhsârına karşı gözümünden kanlı akar su,

Habîbim fasl-ı güldür bu akar sular bulanmaz mı?

Şeb-i Hicran (Türkçesi)

Ayrılık gecesi, canım yanar, ağlayan gözüm kanlı yaş döker.

Feryadım, figanım bütün halkı uyandırır, kara bahtım hâlâ uyanmayacak mı?

Güle benzeyen yanağına karşı gözümünden kanlı yaşlar dökerim,

Sevgilim gül mevsimidir, bu mevsimde akan sular bulanmaz mı?

Operadaki bazı koro eserleri sahnelerin gelişimine yardımcı olmuştur. (Elçilerin iki korosu, Arapların söylediği ‘‘Söyle Bakalım’’, Leyla ile Mecnun’un arkadaşlarının korosu) bazı korolar ise sahnedeki belirli ruh hallerine ve duygulara zemin hazırlamak için oluşturulmuştur. (Kızların sahne arkasında okudukları koro, Mecnun’un arkadaşlarının korosu vb.) Hacıbeyli, kızların söylediği ilk korolarında ‘‘Evleri Var Hane Hane’’ ve ‘‘ Bu Gelen Yare Benzer’’ halk şarkılarından yararlanmıştı. Üzeyir Hacıbeyli ‘Leyla ile Mecnun’dan Köroğlu’na Kadar’ adlı makalesinde operanın notaya alınmış kısımları hakkında şöyle yazmıştır: ‘‘Bu operadaki orkestra musikisi ve koro için halk mahnılarından alınan melodilere nota yazılmıştır.’’ (Seferova Z., Türk Dünyasının Müzik Yıldızı, s.122) Operanın koro bölümlerine örnek olarak Mecnun’un elçilerinin ve

İbn-i Selam'ın elçilerinin korosunda, Ü. Hacıbeyli polifonik öğeleri uygulamıştır.

1. Perde

Operanın birinci perdesindeki eserler sırasıyla; Uvertür, koro “Şebi Hicran”, Mecnun ve Leyla'nın düeti, kız ve erkek korosu, trio (Mecnun'un babası, annesi ve Mecnun)

İlk perde operanın giriş müziği ve koronun açılışıyla başlar. Erkekler ve kızlar okuldan çıkarlar. Leyla ile Mecnun birbirlerini sevmektedirler, Leyla'nın arkadaşları Leyla'nın Mecnunla olan ilişkisini hiç tasvip etmezler ve onu alıp götürürler. Mecnun babasına Leyla'ya aşık olduğunu söyler ve onunla evlendirmesi için yalvarır.

Leyla ile Mecnun'un karşılıklı sevgisinde “mahur hindi” ve “segâh” makamlarından, Mecnun'un babasının endişesinde ise “çargâh” makamından yararlanmıştır.

2. Perde

Operanın ikinci perdesindeki eserler; Kızların korosu, koro “Verme Verme”, Mecnun'un elçilerinin korosu, İbn-i Selam'ın elçilerinin korosu

Leyla'nın annesi Leyla ile Mecnun'un birbirine olan hislerini duymuştur. Annesi Leyla'yı kınar ve ona kızar. Mecnun'un babası Leyla ile Mecnun'u bir araya getirmek ister ama Leyla'nın babası bu fikire şiddetle karşı çıkar, kızını aşkından delirmiş bir deliye (Mecnun'a) vermek istemez. Bunu duyan Mecnun kaderine ve insanlara nefret dolar bunun üzerine kendini yalnızlığa mahkum eder ve çöllere düşer. Ancak Leyla'yı farklı bir kader bekler, ailesi onu İbn-i Selam ile evlendirmek ister.

Leyla'nın babasının Mecnun'un gönderdiği elçiye ret cevabı ile Mecnun'un derin üzüntü ve ıstırap dolduğu sahnede “Şur” makamı kullanılmıştır. 2. perde Leyla'nın İbn-i Selam ile evlendirilmesi üzerine acısını feryat etmesiyle son bulur. Bu soloda “Katar” makamı, dramatik açıdan tiz ve gergin olarak seslendirilmiştir.

3. Perde

Operanın üçüncü perdesindeki eserler; Giriş, misafirlerin korosu, Leyla ile İbn-i Selam'ın düeti, koro “Mecnun Kalk Gidelim”

Leyla ile İbn-i Selam görkemli bir şekilde şenliklerle evlenir. Konuklar onlara güzel dileklerde bulunur. Baş başa kaldıklarında Leyla Mecnun'un zayıf sesini duyar ve kafası iyice karışır. Leyla bayılır ve hastalığı başlar.

Bu perdede rast ve şüşter makamları kullanılmıştır.

4. Perde

Operanın dördüncü perdesindeki eserler; Giriş, kızların korusu, koro "Söyle Bakalım", Nofel'in koroyla sahnesi, koro " Ey Nofel", gasidlerin korusu (savaş sahnesi)

Mecnun derin üzüntü içerisinde, Leyla'yı düşünerek çöllerde yürür. Mecnun çölde iyice zayıflamış, güçten düşmüş ve hüznü kaderiyle baş başa olduğu sıralardan birinde yanından geçen Arapların dikkatini çeker. Komutan Nofel Mecnun haline üzülüp onunla ilgilenir ve şanssız Mecnun'a yardım eder. Leyla'nın babasına bir haberci gönderir. Komutanın müdahalesi bile Leyla'nın babasının fikrini değiştirmez bunun üzerine Nofel zorlamaya karar verir ve bir mücadeleye davet eder. Leyla'nın babası reddinin sebebini açıklar ve Leyla'nın artık nişanlı olduğunu söyler.

Çöl sahnelerinde Mecnun'un çektiği ıstıraplar genel olarak keder veren "bayatışiraz" makamı ile oluşturulmuştur.

5. Perde

Operanın beşinci perdesindeki eserler; Arazbarı, Leyla ve İbn-i Selam'ın düeti, Mecnun'un şikâyeti

İbn-i Selam'ın evinde mutluluk yoktur. Leyla iyice hastalanmış, kocasına Mecnun'u sevdiğini ve artık kimseyi sevmeyeceğini itiraf eder. Leyla Mecnun'un hayalini görür. Mecnun Leyla'ya kendisine ihanet ettiğini, hayatını mahvettiğini, üzüntü ve acı getirdiğini acımasız bir şekilde ifade eder. Leyla'nın kalbi daha fazla bu acı sözlerle dayanamaz ve ölür. Bu perdede arazbarı, osmani, segâh, hariç segâh, bayatikürt, şüşter makamları kullanılmıştır.

6. Perde

Operanın altıncı perdesindeki eserler; Giriş ve son koro Mecnun Leyla'nın mezarına gelir, artık sonsuza kadar ona ait olan Leyla'nın ölümüne dayanamaz ve mezarın başında ölür.

Son perdede talihinden şikâyet eden Mecnun üzüntüsünü ‘‘bayatikürt’’ makamı ile aktarmaktadır.

Kara Karakayev, operanın 60. yılı olması sebebiyle kaleme aldığı ‘Doğu’da ilk opera’ başlıklı makalesinde şöyle yazmıştır: ‘‘ *Leyli ve Mecnun operası, ünlü bestekarımız Ü. Hacıbeyli’nin yaratıcılık yolunda attığı adımların ilkiydi. Konu şu ki dahilerin sanat yolundaki ilk adımları her zaman anlamlı ve derindir. Leyli ve Mecnun operası bu yolda atılan adımların bir meyvesi olmuştur.* ’’ (Karakayev K. ‘Doğu’da İlk Opera’, Edebiyat ve Sanat gazetesi, B., 20 Ocak 1968)

Sonuç

Araştırmanın sonucu olarak; Üzeyir Hacıbeyli, döneminin çok ilerisinde bir değer olduğunu yaptığı akademik çalışmalarla, bestekarlığıyla, eserlerinde kullandığı sistemlerle göstermektedir. İlk kez Leyla ile Mecnun operasında uyguladığı doğu ve batı müziğini bir arada kullanma fikri, halkın eseri ve opera türünü kolay benimsemesini sağlamıştır. Bugün Azerbaycan’da klasik müziğe olan ilginin önemli sebeplerinden birisi budur. Kendinden sonraki bestecilere ileri görüşlülüğü ile örnek olmuş ve sadece Azerbaycan değil aynı zamanda Türk dünyası opera tarihine tarihi bir katkı sağlamıştır.

Üzeyir Hacıbeyli’nin müzikal yeteneği yanında yazarlık alanında da başarılı olması onu diğer bestecilerden ayırmıştır. Leyla ile Mecnun operasının librettosunu oluşturan Fuzuli’nin manzumesini başarılı bir şekilde özetlemesi, operaya uyarlaması ve hatta eklemeler yapması bu yazarlık faaliyetlerine öncü olmuştur.

Bestecinin yaşadığı dönem ve ülkenin siyasi olayları sebebiyle zorluklarla ortaya çıkarılan ama büyük başarıyla sergilenen opera, makalede belirtildiği gibi Türk dünyasının ilk operası olma özelliğini taşır. Leyla ile Mecnun operasının tarihteki bu denli önemli yerine rağmen Türkiye’de sahnelenışı azdır. Genel olarak ülkemizde Türk dünyası operaları ve operetleri, opera sahnelerimizde çok fazla yer almamaktadır. Bu araştırmada; Azerbaycan opera tarihi, Üzeyir Hacıbeyli’nin yaşamı, bestecinin operayı oluşturma süreci ve Leyla ile Mecnun operasının içeriği gibi farklı başlıklar oluşturulmuş ve bu alana katkı sunulması düşünülmüştür.

Kaynakça

Seferova Z. (2016). *Türk Dünyasının Müzik Yıldızı*. Ankara: Tulpars Yayınları

- Turan C. (2015). *Çırpınırdı Karadeniz’in Bestecisi Üzeyir Hacıbeyli*. İstanbul: İleri Yayınları
- Gerçek İ. H. (1998). Üzeyir Hacıbeyov’un Azerbaycan Halk Musikisi’nin Esasları Üzerinde Bir İnceleme *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilimleri Ana Sanat Dalı
- Ahmedzade G. (2019). Çağdaş Azerbaycan Opera Sanatının İçinde Firengiz Alizade’nin ‘‘İntizar’’ Operasının Yapım ve Sahnelenme Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bölümü
- Kurbanov B. (2010). *Üzeyir Hacıbeyov Yaratıcılığın Estetik Özellikleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 0 (9)
- Hüseynova L. (2016). *Türkiye ve Azerbaycan Besteci Yapıtlarında Düşünürler*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalı
- Hacıbeyli C. (2014). *Azerbaycan’ın İlk Operası Nasıl Yarandı*. Azerbaycan Cumhuriyeti Merkezi Edebiyat ve Sanat Arşivi
- Kahramankaptan Ş. (2016). *Doğu’nun İlk Operası Leyla İle Mecnun Üzerine*.
- Hacıbeyli Ü. (1956) *Leyla ile Mecnun’dan Köroğlu’ya Kadar*. Bakü: Eserleri, Cilt II
- Hacıbeyli Ü. (1923). *Azerbaycan’da Musiki Öğretimi*. Eğitim ve Uygarlık Dergisi.
- Hacıbeyli Ü. (1924) *Türk Operaları Hakkında*. Komünist Gazetesi
- Hacıbeyli Ü. (1924) *Azerbaycan Musiki Hayatına Bir Bakış*. Maarif ve Medeniyet Dergisi, 1., 2., 3. Sayılar
- Hacıbeyli Ü. (1926) *Türk Operası*. Maarif ve Medeniyet Dergisi, 8 ve 9. Sayılar.