

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ANI VE HATIRALARDA ÇOCUKLUĞUN İZİNİ
SÜRMEK: ÇOCUK VE ÇOCUKLUK (1875-1975)**

**NERİMAN BEYZA KORU
19706018**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MUSTAFA GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2023**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ANİ VE HATİRALARDA ÇOCUKLUĞUN İZİNİ
SÜRMEK: ÇOCUK VE ÇOCUKLUK (1875-1975)**

**NERİMAN BEYZA KORU
19706018
ORCID NO: 0000-0002-8883-8355**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MUSTAFA GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2023**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ANI VE HATIRALARDA ÇOCUKLUĞUN İZİNİ
SÜRMEK: ÇOCUK VE ÇOCUKLUK (1875-1975)**

**NERİMAN BEYZA KORU
19706018**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 18.05.2023
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

Tez Danışmanı	Unvan Ad Soyad	İmza
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mustafa Gündüz	
	: Prof. Dr. Vefa Taşdelen	
	: Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş	

**İSTANBUL
MAYIS 2023**

ÖZ

ANI VE HATIRALARDA ÇOCUKLUĞUN İZİNİ SÜRMEK: ÇOCUK VE ÇOCUKLUK (1875-1975)

Neriman Beyza Kuru
Mayıs, 2023

Belli bir yaşam devrini, biyolojik evreyi veya yaş grubunu ifade eden çocukluk, yalnızca gelişimsel bir olgu değil aynı zamanda sosyal bir tarihe sahip olan çok boyutlu bir kavramı ifade etmektedir. Bu gerçeklikten hareketle çocukluk çalışmaları; çocukluk deneyimlerini tarihsel ve çağdaş boyutta, disiplinler arası bir perspektifle ele alır ve çocukluğun toplumsal boyutuna yönelik açıklamalarda bulunur. Çocukluğun tarihsel boyutunun araştırılması ve açıklanması, tarihte çocuklar kendi yaşantıları ve deneyimlerine yönelik yeterince eser bırakmadığı için zor görünmektedir. Bu hususta; bireylerin kişisel tarihlerini kaleme aldıkları anı ve hatıratlar, çocukluğun tarihsel boyutunu araştırmanın bir yolu olarak düşünülmektedir. Bu çalışmada; çocukluğu 1875-1975 yılları arasında geçmiş kişilerin kaleme aldıkları anı ve hatıratlardaki çocukluk yaşantıları incelenmiş ve bu yaşantılar mevcut çocukluk teorileri ekseninde değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında toplumda siyasi, sosyal ve kültürel alanda öne çıkmış yazarlar tarafından kaleme alınmış elli bir anı ve hatırat metni, bir nitel araştırma deseni olan doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu kapsamda; yazarların perspektifinden anı ve hatıratlar, çocuklukta aile yaşantıları, çocuğun eğitimi, toplumun parçası olarak çocuk, çocuk yaşamında yetişkinler, gündelik yaşantılar, çocuk oyunları, sanat, eğlence ve okuma faaliyetleri, çocukluğun coğrafyası ve gelenekler ve çocuk olmak üzere on ana başlık elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ise çocukluk yaşantılarının; son dönem Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşme serüveni ile paralel bir ilişki içerisinde olduğu, devletin bu bağlamda ideolojik misyon taşıyan bir çocukluk anlayışı geliştirdiği, bu ideolojik misyonu ise eğitim başta olmak üzere çeşitli aygıtlar üzerinden topluma kanallandırmak üzere çabaladığı görülmüştür. Anı ve hatıratlar, literatürde de söz konusu olan bu çabaların çocuk yaşantılarına yansıma biçimlerini ortaya çıkarmayı desteklemiştir. Metinlerde yer alan toplumsal ilişkilerden yola çıkılarak toplumda çocuğun nasıl konumlandırıldığına dair çıkarımlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk Çalışmaları, Çocukluğun Sosyal Tarihi, Çocukluk Modernleşmesi, Çocuk Eğitimi, Anı, Hatırat.

ABSTRACT

TRACING CHILDHOOD IN MEMOIRS: CHILDREN AND CHILDHOOD (1875-1975)

Neriman Beyza Koru
May, 2023

Childhood, which expresses a certain period of life, a biological stage or an age group, is not only a developmental phenomenon but also a multidimensional concept that has a social history. From this point of view, childhood studies; examine childhood experiences from a historical and contemporary perspective, taking an interdisciplinary approach and explains the social dimension of childhood. Researching and explaining the historical dimension of childhood may seem difficult, as children in history were not able to leave enough evidence of their own experiences. In this respect, personal memoirs written by individuals are considered as a way to research the historical dimension of childhood. In this study, the childhood experiences in the memories of people whose childhood was between 1875-1975 were examined and these experiences were evaluated in the axis of current childhood theories. 51 memoirs written by prominent authors in political, social and cultural fields are examined using document analysis method, which is a qualitative research design. Obtained topics in this context are as follows: Memories from perspective of the authors, family life in childhood, the education of the child, the child as a part of the society, adults in the child's life and child's daily life, kids games, arts, entertainment and reading activities, geography of childhood, traditions and children. The study found that childhood experiences have a parallel relationship with the modernization process of the late Ottoman Empire and the Republic of Turkey, and that the state developed an ideological conception of childhood in this context, trying to channel this ideological mission to society through various devices, especially education. Memoirs support revealing the ways in which these efforts, also discussed in literature, reflect on childhood experiences. This study infers how children were positioned in society by analyzing the social relationship present in the texts.

Key Words: Childhood Studies, Social History of Childhood, Childhood Modernization, Child Education, Memoir, Autobiography.

ÖN SÖZ

Pek çok inişin, çıkışın, mücadelenin, yorgunluğun, umudun ve çabanın ardından nihayete ulaşan bir tezin önsözünü yazıyor olmak derin bir nefes almak gibi. Bulunduğum noktada zihnim, zorlandığım zamanlardan çok minnet duyduğum sebepleri hatırlamak istiyor. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında sayamayacağım kadar çok nedenin doğrudan veya dolaylı yoldan katkı sağladığı muhakkak. Ancak yazma sürecinde doğrudan emeğini ve desteğini hissettiklerime ve bu süreci kolaylaştıran sebeplere içten bir teşekkür etmeyi borç bilirim.

Sürecin en başında danışmanlık talebimi olumlu karşılayan, tez konusunun belirlenmesinden tezin tamamlanmasına kadar tüm aşamalarda desteğini esirgemeyen, çalışmanın geleceğine yönelik fikirleriyle ufkumu genişleten, yaşamıma anı ve hatırat okuma alışkanlığını kazandıran, süreç boyunca bana inandığını ve güvendiğini hissettiren, bu tezin danışmanlığını yürüten çok kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa Gündüz'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çıktığım bu zorlu yolu yürümeme, birikim ve tecrübeleriyle rehberlik ettiği için minnettarım.

Farklı alan ve konularda birlikte çalışma fırsatı bulduğum, desteğini ve anlayışını her zaman hissettiğim, bu çalışmaya jüri üyesi olarak kıymetli görüşleriyle katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş'a çok teşekkür ederim. Bu çalışma için ilk adımlarımı attığım günlerde konuya yönelik okuma kaynakları önerileriyle bana rehberlik eden ve çalışma tamamlandıktan sonra jüri üyesi olarak tezimi değerlendiren, tezimin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Vefa Taşdelen'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan, bana duyduğu sonsuz güveni her zaman hissettiren ve bu süreçte en büyük motivasyon kaynağım olan sevgili eşim ve hayat arkadaşım Osman Koru'ya minnettarım.

Bu günlere gelmemde çok büyük emeği olan, akademi yolundaki hedef ve çalışmalarında bana kalpten inanan, sevgisini her zaman hissettiren ve beni olduğum gibi kabul eden aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tezine dair deneyimlerini her zaman benimle paylaşan, süreç boyunca desteğini esirgemeyen değerli dostum Kübra Özdemir'e; aynı zaman diliminde tez yazma çabası içinde olduğumuz ve yazmaya dair motivasyonumu sürdürmeme destek olan sevgili dostum Edibe Feyza Güney'e; süreçte aklıma takılan soruları deneyimleriyle yanıtlamaya çalışan ve desteğiyle yanımda olan çok kıymetli arkadaşım İlayda Ardakoç'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, çalışmayı sürdürürken büyük ölçüde kütüphanesinden istifade ettiğim, benim için bu mesaiyi kolaylaştıran İSAM'a ve güler yüzlü çalışanlarına teşekkür etmek isterim. Ayrıca teze dair resmî süreçlerin yürütülmesinde emeği olan tüm YTÜ çalışanlarına teşekkür ederim.

Bu çalışmayla, çocukluk çalışmalarına bir giriş yapmayı ve Türkiye’de çocukluğun tarihine yönelik literatüre küçük de olsa katkı sağlamayı hedefledim. Çalışmadaki eksik ve kusurlar bana aittir. Takdir, okuyan ve değerlendirenlerindir.

İstanbul; Mayıs, 2023

N. Beyza Kuru



İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Sınırlılıklar	5
1.4. Varsayımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Bir Disiplin Olarak Çocukluk Çalışmaları.....	6
2.2. Edebi Bir Tür Olarak Anı ve Hatıra	8
3. YÖNTEM.....	12
3.1. Araştırmanın Deseni.....	12
3.2. Araştırmanın Birincil Kaynakları.....	13
3.3. Verilerin Analizi.....	18
4. BULGULAR VE YORUM.....	19
4.1. Yazarların Perspektifinden Anı ve Hatıratlar.....	19
4.1.1. Çocukluk Anı ve Hatıralarına Bakış	20
4.2. Çocuklukta Aile Yaşantıları.....	21
4.2.1. Aile Üyeleri ile İlişkiler	21
4.2.2. Çocuk Bakımı	24
4.2.3. Ailede Çocuk Terbiyesi.....	27
4.2.4. Ev Ortamı	31
4.3. Çocuğun Eğitimi	36
4.3.1. Okula/Mektebe Başlama	38
4.3.2. Okul Yolu ve Ulaşım	41
4.3.3. Ailenin Eğitime Yönelik Tutumu	42
4.3.4. Yeteneklerin Keşfedilmesi	45
4.3.5. Evde Eğitim.....	46
4.3.6. Din Eğitimi.....	47
4.3.7. Geleneksel Eğitimden Modern Eğitime	50

4.3.8. Eğitimde İdeoloji.....	52
4.3.9. Okul Kıyafetleri ve Üniforma	54
4.3.10. Anılara Yansıyan Şiddet	56
4.3.11. Yabancı Okullar	59
4.3.12. Okul Dersleri.....	60
4.3.13. Öğretmen ile İlişki.....	63
4.3.14. Mezuniyet.....	65
4.4. Toplumun Parçası Olarak Çocuk	67
4.4.1. Toplumsal Olayların Çocuk Üzerine Etkisi	67
4.4.2. Toplumda Çocuğun Eylemliliği	69
4.4.3. Çocuğun Duyarlılığı.....	71
4.4.4. Çocukluğun Sınıfsallığı.....	73
4.4.5. Kadın-Çocuk Birlikteliği.....	76
4.4.6. Çocuktan Beklentiler ve Çocuğun Geleceği	77
4.4.7. Çocuk Emegi ve Evlatlık Kurumu	79
4.4.8. Çocuğun Özgürlük Alanı	81
4.4.9. Tek Başına Gerçekleştirilen Eylemler	84
4.5. Çocuk Yaşamında Yetişkinler.....	86
4.5.1. Yetişkinlerin Çocuğa Yönelik Tavrı ve Tutumları	87
4.5.2. Yetişkinlerin Çocuğa Müdahil Olduğu Alanlar	89
4.5.3. Yetişkinlerin Çocuğa Yönelik Nasihatleri	90
4.5.4. Çocukla Çocuk Olmak	91
4.5.5. Yetişkin Ortamlarında Çocuklar	93
4.6. Gündelik Yaşantılar	95
4.6.1. Temel İhtiyaçlar	95
4.6.2. Çocukluk Yaşantılarında Cinsiyet Faktörü	108
4.6.2. Çocuğun Sorumluluk ve Yükümlülük Alanları	114
4.6.3. Üretkenlik.....	119
4.6.4. Hobiler.....	121
4.6.5. Fiziksel Faaliyetler ve Spor.....	123
4.6.6. Doğa ile İlişki.....	125
4.7. Çocuk Oyunları	128
4.7.1. Oyun Mekânları	133
4.7.2. Oyuncaklar ve Oyun Nesneleri	135
4.7.3. Oyuncak Dükkanları	138
4.8. Çocuğu Besleyen Sanat, Eğlence ve Okuma Faaliyetleri	139
4.8.1. Okuma Kaynakları	140
4.8.2. Tiyatro, Sinema ve Radyo Programları.....	142
4.9. Çocukluğun Coğrafyası.....	144
4.8.1. Göç Yaşantıları.....	145
4.10. Gelenekler ve Çocuk	146
4.10.1. Dinî Bayramlar.....	146
4.10.2. Millî Bayramlar.....	147
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	149
KAYNAKÇA	158

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yazarların Doğum Tarihleri.....	17
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Üniformalarıyla Bakırköy Rüştîye Mektebi Talebeleri.....	55
Şekil 2: Ali Vâsıb Efendi ve Saraylı Bir Kız Çocuğu	98



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi

Son yüzyılda sosyal bilimlerin ilgisini çekmiş olgulardan biri çocukluktur. Tarihsel açıdan insanlıkla yaşıt olmasına rağmen kavramsal düzeyde farklı dönemlendirmelere tâbi tutulmaktadır.

Sözlük düzeyindeki manasına bakıldığında çocuk, iki şekilde tanımlanmaktadır. İlk olarak insanın büyüyünceye kadar geçen devresini ifade eden sözcük ikinci sırada ise bir kimsenin dünyaya gelmesine sebep olduğu oğul veya kıza işaret eder (Ayverdi, 2010). Bu tanımlara göre çocukluğun karşılık geldiği yaş dönemi için net bir çizgi çizmek zor görünmektedir. Bununla birlikte evrensel hukuk düzeyinde benimsenen bir sınırlama bulunur. Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilen *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin* ilk maddesinde 18 yaşına kadar her insanın çocuk sayıldığı ifade edilmiştir (UNICEF, 2004). Böylelikle hukuki zeminde çocukluk ve yetişkinlik arasındaki çizgi belirginleştirilmiştir.

Biyolojik açıdan ise çocukluk, bebeklik sonrası dönemden ergenliğe kadar devam eden süreci ifade eder ve gelişimsel olarak 2 yaşından okul yıllarına kadar süren ilk çocukluk dönemi ile 6-11 yaş arasını kapsayan son çocukluk dönemi şeklinde ikiye ayrılır (Yeşilyaprak, 2015, 42). İnsan yaşamındaki evreleri üçe ayıran Temizyürek ve Çevik (2014, 156), 0-2 yaş arasının bebeklik, 2-18 yaş arasının çocukluk ve 18 sonrasının yetişkinlik olarak tasnif edilmesini mümkün görmüşlerdir. Bu tanımlar çerçevesinde, dönem sınıflandırması bakımından ortak bir çocukluktan söz etmek mümkün görünmemektedir.

Çocukluğu belli bir yaş dönemi ve yaşam evresi olarak ele almak ve açıklamak onun yalnızca gelişimsel boyutunu kapsar. Oysa çocukluğun tarih, sosyoloji, antropoloji ve felsefe gibi alanların konusu olan toplumsal boyutu da bulunmaktadır.

1960 yılında Fransızca *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* başlığıyla yayımlanan, 1962 yılında İngilizce'ye *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* olarak çevrilen eseriyle Philippe Ariés, 12. yüzyıl sanat eserlerinden yola çıkarak Ortaçağ Batısında çocukluk fikrinin var olmadığı ve çocukluğun

modernleşmeyle birlikte inşa edilen bir kavram olduğu tezini ortaya koymuştur (Ariés, 1962). 12. yüzyıl sanat eserlerinin önemli bir kısmını oluşturan tablolarla çocuk figürlerine yer verilmemekte; verilse bile yetişkin figürüne benzer nitelikte olan yetişkin giysileri giydirilmiş çocuklara yer verilmiştir. Burada çocukluk fikri ile toplumda var olan çocukluk anlayışı ifade edilmektedir. Ariés Ortaçağ toplumunda çocukluk fikri yoktu derken bunun, çocukların ihmal edildiği ve hor görüldükleri anlamına gelmediğini; çocuğu yetişkinden hatta genç yetişkinden ayıran özel doğasına ilişkin farkındalığın eksik olduğu anlamını içerdiğini söylemektedir. Bu görüş, sosyal yapının bir parçası olarak çocukluğu konu edinen ilk çalışma değildir fakat ortaya attığı kışkırtıcı iddialar itibariyle tarih alanı başta olmak üzere çocukluk çalışmalarının temelinde her zaman önemli bir konuma sahip olmuştur. Aslında Batı toplumunda çocukluğun doğasına ilişkin tasvir ve düşüncelerin ortaya çıkması 17. yüzyılda doğan aydınlanma felsefesiyle paralellik gösterir. Bu dönemin temsilcilerinden John Locke ve Jean-Jacques Rousseau, çocuğun doğasına ve eğitime dair savundukları fikirlerle öne çıkmışlardır. Locke ve Rousseau'nun yaşadıkları çağın kabullerinden farklılaşan düşünceleri, geleceğin çocukluk anlayışının şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak Ariés'nin çalışması, toplumsal bir kategori olarak ele aldığı çocukluğu tarihsel bir karşılaştırmaya konu etmesi bakımından farklılaşmış ve literatürde geniş bir tartışma alanı oluşturmıştır. Bu doğrultuda gelişen anlayışlardan biri, çocukluğun zaman ve mekâna bağlı olarak farklı algılanabilen ve bu algının bir toplumdan diğerine değişiklik gösterebildiği olgusudur (Heywood, 2010). Buradan hareketle Ortaçağ'da bir çocukluk fikrinin olmadığı iddiasının, Batı toplumunu ve kültürünü kapsadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim farklı kültürler özelinde yürütülen çalışmalarda, çocukluk anlayışlarının değiştiğine dair örneklerle rastlanır. Bu örneklerden biri Avner Giladi'nin araştırmasına konu olmuştur. Giladi, Ortaçağ'da İslam toplumlarının çocukluk kavramlarını ele aldığı çalışmasında, İslam dünyasının zengin materyallerinin Batı tarafından görmezden gelindiğini söylemiştir (1992, ix). Yazarın ifadesine göre Ortaçağ İslam'ında çocukluk üzerine klasik metinler ve çağdaş araştırma çalışmaları da dahil olmak üzere yaklaşık 350 girdilik bir bibliyografya bulunmakta ancak bu çalışmalar, Batı'daki çocukluk tarihçileri tarafından geliştirilen metodoloji ve bulgulara yönelik bir referanstan yoksun kalmaktadır.

Osmanlı toplumunda çocukluk kavramı ve anlayışı söz konusu olduğunda, döneme dair tarih çalışmalarının Türkiye ve dünyadaki gelişimine karşın çocukluk tarihine

gösterilen ilginin çok daha az olduğu görülür. Özellikle Osmanlı Modernleşmesinin önemli dönüm noktalarından olan Tanzimat Dönemi'nin öncesine uzanan çalışmalara rastlamak çok zordur. Bu çalışmalardan biri olan *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler* başlıklı eserinde Cüneyd Okay (1998), Tanzimat Dönemi ile Osmanlı toplumunda meydana gelen Batı yönlü değişimleri çocukluk hayatı penceresinden izlemiştir. Tanzimat öncesi Osmanlı toplumunda ise çocukluğun ayrı bir yeri ve konumu olmadığını söylemiştir (Okay, 1998, 26). Bu görüş, Batı literatüründeki düşüncelerle paralellik göstermektedir. Meseleye dair farklı yorumlar da mevcuttur. 16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarına kadar Osmanlı toplumunda çocukluğu çalışan Yahya Araz, Tanzimat öncesindeki sosyal yaşamda çocukluğun ayrı bir yeri ve konumu olmadığı görüşünü reddeder (Araz, 2013, 22). Osmanlıların İslam dünyasından devraldıkları ve kendi birikimleriyle zenginleştirdikleri bir çocukluk fikrine sahip olduklarını; çocuklar üzerine tartışıp onların yetişkinlerden farklı olduğunu ve çocukların farklı ihtiyaçlarını bildiklerini söylemiştir. Fakat o “küçük yetişkin” tezi yerine çocukluk fikrinin bir toplumdan diğerine zaman içerisinde değişikliğe uğrayarak farklılık gösterebilen kültürel bir inşa olduğu tezine dayanmanın Osmanlı toplumunda çocukluk çalışmalarının gelişimine daha büyük katkı sağlayacağını düşünmektedir (Araz, 2013, 19).

Çocukluğun toplumsal bir inşa olmasının kabulü, onun evrensel bir tanımı ve kategorisinin olamayacağı sonucunu doğurmaktadır. 1990'lı yıllara kadar bu görüş, çocukluk çalışmalarının temel argümanlarından birini oluşturmuştur. James ve Prout (2005), 1997 yılında ilk kez yayınladıkları eserde çocukların yalnızca toplumsal ve pasif nesneler olmadığını, toplum içerisinde aktif birer özne rolüne sahip eylemliler olduklarını savunmuşlardır. Çocukların eylemliliğinin kabul edilmesi onların, araştırmaların nesnesi değil öznesi olarak konumlandırılmasına yönelik bir eğilim oluşturmuştur. Böylelikle çocukların gündelik yaşamları, deneyimleri ve bakış açıları ön plana çıkmıştır. Sosyoloji, antropoloji ve psikoloji alanlarında söz konusu özneliğe odaklanan çalışmaların yürütülebilmesi mümkünken geçmiş çocukluk yaşantılarını inceleyen tarih alanında daha zor görünmektedir. Bunun sebebi günümüze aktarılan belgelerin büyük bir kısmının yetişkinler tarafından aktarılması ve onların bakış açısını yansıtan nitelikte olmasıdır. Alanda çalışan araştırmacılar, çocukların deneyimlerine ve düşüncelerine ulaşabilmenin yollarını aramışlardır. Bu doğrultuda, farklı çalışma konularında kullanılan anı, biyografi, otobiyografi, günlük ve mektup gibi kişisel

metinlerin çocukluk araştırmalarında da kullanılabileceği düşünölmüştür. Geçmiş çocuk yaşantılarını bahsedilen kişisel belgeler yoluyla inceleyen ve alanda öne çıkan çalışmalardan birini *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900* başlıklı kitabıyla Linda A. Pollock yürötmüştür (Pollock, 1985). Pollock, Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'daki ebeveynlerin yazdığı yaklaşık beş yüz otobiyografiyi ve günlüğü incelemiş ve ebeveynler ile çocuklar arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak tarihsel değişimi okumaya çalışmıştır. Bu metodolojiyi Türkçe literatürde kullanan isim Bekir Onur'dur. Yaklaşık dört yüz anı üzerinde çalışan yazar, *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi* başlıklı eserinde tüm sınıflandırma ve yorumlarını bir arada toplamıştır (Onur, 2005). Bu doğrultuda Onur, son dönem Osmanlı yıllarından cumhuriyet dönemine uzanan bir modernleşme perspektifi oluşturmaya çalışmıştır. Konuyu çeşitli başlıklar altında ele almasına rağmen ortaya koyduğu yorumların, çok genelleyici olduğu ve sınırlı boyutlar etrafında şekillendiği düşünölmektedir.

Mevcut literatür değerlendirildiğinde, Türkiye'de geçmiş çocukluk yaşantılarının yeniden incelenebileceği ve yorumlanabileceği görölmektedir. Böyle bir düşünöceden hareketle bu çalışmada, anı ve hatırat türündeki metinlerde yer alan çocukluk yaşantıları incelenecek ve tahlil edilecektir. Ortaya çıkan başlıkların, çocukluk çalışmaları literatürünün yanı sıra dönemin toplumsal koşulları ekseninde yorumlanması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Türk toplumunun geçmişindeki çocukluk yaşantılarını anı ve hatırat metinleri üzerinden incelemek, tahlil etmek ve yorumlamaktır. Bu doğrultuda, çocukluğu Türk toplumunun önemli kırılmalarını barındıran 1875-1975 arasında geçmiş; sanat, edebiyat, eğitim ve fikir hayatında ön planda olan isimlerin yazdığı metinler ele alınacaktır. Araştırma sürecinde söz konusu genel amaca bağlı olarak cevabı aranan alt sorular şu şekildedir:

1. Anı ve hatırat metinlerinde çocukluk hatıraları nasıl bir konuma sahiptir, çocukluk hatıralarına yaşam öyküsü içerisinde ne kadar ihtimam gösterilmektedir?
2. Yazarlar, çocukluk dönemlerinde aileleriyle kurdukları ilişkileri nasıl tasvir etmektedirler?
3. Çocukluk döneminde sürdürölen eğitim yaşantıları, yazarların hayatında nasıl bir konuma sahiptir ve neleri içermektedir?

4. Anı ve hatıralarda çocukluğun toplumsal boyutlarına dair hangi yaşantılar ortaya çıkmaktadır ve çocuklar toplumda nasıl konumlanmaktadır?
5. Metinlerde yer alan yaşantılar, çocuğun özneliği açısından nasıl değerlendirilebilir?
6. Anı ve hatıralarda anlatılan çocukluk yaşantılarının şekillenmesinde hangi değişkenler öne çıkmaktadır?

1.3. Sınırlılıklar

Çalışmanın konusu çocukluk dönemini kapsamaktadır. Anı ve hatıraların büyük bir çoğunluğunun yaşamın son dönemlerinde yazılması çocukluk döneminin önemli bir kısmının unutulmasına veya eksik hatırlanmasına sebebiyet vermektedir. Bu da metinlerde çocukluk hatıralarına daha az ihtimam gösterilmesine veya daha az yer verilmesine sebep olmaktadır. Ayrıca yazarların, yaşamlarının son yıllarında anılarını kaleme aldığı görülmektedir. Bu durum ise çocukluk günlerinin, yetişkinlik deneyimleri ve bakış açılarının süzgecinden geçerek aktarılmasına yol açabilmektedir.

Kişisel belge niteliğinde olan anılar, yalnızca yazarın yer vermek istediği olayları içermektedir. Bu sebeple çocukluk dönemine dair merak edilen her soruya istenilen ayrıntılar çerçevesinde cevap bulmak zorlaşabilmektedir.

1.4. Varsayımlar

Çalışma kapsamında incelenen anı ve hatıra metinlerinde yazarların, dürüst ve gerçekçi bir aktarımda bulunduğu varsayılmıştır.

Çalışmada, çocukluk anlayışları ve kategorileri araştırılırken veri toplama aracı olarak yalnızca anı ve hatıra türündeki metinlerden yararlanılmıştır. Metinlerin, dönemin çocukluk yaşantılarına dair yeterli veri sunacağı varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bir Disiplin Olarak Çocukluk Çalışmaları

Çocukluk çalışmaları, sosyal bilimler çatısı altındaki tarih, sosyoloji, antropoloji ve felsefe başta olmak üzere multidisipliner bir yaklaşımın ortaya koyulduğu ve çocukluğun biyolojik ve gelişimsel tarafından çok toplumsal boyutlarıyla ele alındığı bir araştırma alanıdır. Ariés'in, Ortaçağ'da toplumunda bir çocukluk anlayışının bulunmadığına dair görüşlerini aktarması, bu alandaki çalışmaların yoğunlaşmasını sağlayan önemli bir dönüm noktası olmuştur. Zaman içerisinde onun iddialarına yönelik eleştiriler gecikmemiş ve bu tezin ardından kümülatif bir literatür ortaya çıkmıştır. Ariés'in söz konusu görüşlerini literatürdeki tartışmalarla birlikte ele alan ve yorumlayan Heywood, onun tezine yönelik eleştirileri; tarihsel kaynakları kullanmadaki nahifliği ve kanıtlara yaklaşımı, 20. yüzyılın çocukluk anlayışını Ortaçağ'da araması ve onun çalışmasından sonra Ortaçağ'da çocukluğun “özel doğasına” ilişkin kanıtlar bulunması olarak üç konu altında toplamıştır (Heywood, 2003, 18-21). Bu genellemeye bakıldığında nihai olarak Ariés'in öne sürdüğü, toplumda “özel doğaya” ilişkin farkındalık eksikliği olduğuna dair görüşün, çağdaş araştırmacılar tarafından büyük bir karşılık gördüğü söylenebilir. Bu araştırmacıların biri olan Archard da toplumun, çocuğun “özel doğasının” farkında olabilmesi için bir çocukluk kavramına sahip olması şartının bulunmadığını ifade etmiştir (Archard, 2004, 21). Nitekim toplumun, kolektif olarak bir çocukluk fikri üzerinde karar kılmadan gündelik yaşamda “çocuğa göre” pratiklerinin olması mümkün görünmektedir.

Tüm bu tartışmalar, çocukluğun zaman, mekân ve toplum faktörlerine göre değişkenlik gösterebileceği fikri üzerinde bir uzlaşma meydana getirmiştir. Bu düşünce, çocukluk çalışmaları literatüründe “geleneksel anlayış” olarak bahsedilen teoriye zemin hazırlamıştır. Geleneksel anlayış, farklı kültürlerde veya toplumlarda farklı çocukluk kategorilerinin bulunabileceğini kabul etmekle birlikte sosyal yaşam içinde pasif bir çocukluk algısına sahiptir. Aynı zamanda determinist bir yaklaşımı

benimseyen yaklaşıma göre çocuk, toplumun normları ve değerleri doğrultusunda biçimlendirilen edilgen bir konuma sahiptir (Corsaro, 2018, 33).

Geleneksel anlayış 1980'li yıllardan sonra yerini yeni/çağdaş çocukluk anlayışına bırakmaya başlamıştır. Bu yeni yaklaşım ise çocuğun toplumsal yapının aktif bir parçası olduğu ve sosyal yaşama yön veren etkin bir pozisyonunun bulunduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu düşünce ise 1997 yılında Allison James ve Alan Prout tarafından kuramsal bir çerçevede sunulmuştur (James & Prout, 2005).

Çocukluk çalışmaları literatüründe sürdürülen tartışmalar, dönemin bilim paradigması ve farklı alanlarda ortaya çıkan gelişmelerden bağımsız düşünülmemelidir. Çocukluğun daha çok biyolojik boyutlarıyla ilgilenen gelişim psikolojisi, söz konusu çalışma alanlarının başında gelmektedir. Bu alandaki gelişmeler, çocukluk çalışmaları literatürünü özellikle geleneksel anlayışın kabul gördüğü yıllarda büyük ölçüde etkilemiştir. Çocuklukta yeni yaklaşımların benimsenmesiyle beraber gelişim psikolojisinin baskın etkisi fark edilmiş ve yoğun bir şekilde eleştirilmeye başlamıştır. Bu eleştirilerin başında; gelişim psikologlarının çocuğu olgunlaşmamış, yetersiz ve bencil organizmalar olarak görüp olgun, mantıklı, kendine yeten, sosyal ve bağımsız bir yetişkine dönüştürmeyi amaçlamaları gelmektedir (Heywood, 2003, 9). Gelişim psikolojisinin çocukluğu, yetişkinliğe hazırlık süreci olarak gördüğü ve bu nispette çocukluğa değer atfettiği düşünülmüştür.

Yaklaşık 1980 yılına kadar gelişim psikolojisinde çocuğun bilişsel öğrenmeleri ön plana çıkmakta ve bu süreçlerde çocuğa daha edilgen bir rol çizilmekteyken önemli gelişim psikologlarından Vygotsky'nin ortaya çıkardığı anlayış, çocuğa toplumsal boyutta bir aktiflik atfetmiştir. Bu anlayış, çocuğun sosyal etkileşim yoluyla gözlemleyerek öğrendiğini ve öğrenmenin de kişilerarası bir süreç olduğu düşüncesine yaslanmaktadır (Vygotsky, 1979, 57). Esasında düşündürücü olan durum, Vygotsky'nin çocuğu aktifleştiren kuramının tarihsel olarak çağdaş çocukluk anlayışı ile paralellik gösteriyor olmasıdır. Nitekim sonraki yıllarda gelişim psikolojisi, özneliği tamamen çocuğa veren yapılandırmacı anlayışa kadar ilerlemiştir. Bu durumda gelişim psikolojisini çocuğu nesneleştirmekle suçlamak gereksizdir. Ayrıca çocukluk çalışmalarının gelişim psikolojisinden tamamen soyutlandığını iddia etmek de çelişkili görünmektedir. İki alanda da çocuğun özneleşme süreci paralel tarihlerde gerçekleşmiştir. Bu durumun arka planında ise mevcut bilim paradigmasının etkili olduğu düşünülebilir. Sosyal bilimlerde pozitivist anlayışın, yerini sosyal

fenomenolojideki yorumlayıcı bakış açısı ve sembolik etkileşimciliğe bırakması (sosyal bilimlerdeki pek çok disiplinde olduğu gibi) çocukluk çalışmalarında da yansımaları bulmuştur (James & Prout, 2005). Öznenin aktifliğinin böylesine ön plana çıkması söz konusu bakış açılarının ortaya çıkmasıyla oldukça ilişkili görünmektedir.

2.2. Edebi Bir Tür Olarak Anı ve Hatıra

İnsan, anlam arayışının bir parçası ya da varoluş gayesinin bir izdüşümü olarak kendinden sonra gelenlere edininim ve tecrübelerini aktarma çabasında olmuştur. Anı ve hatıralar, bu çabanın doğrudan karşılık bulduğu eserlerin başında gelmektedir.

Sözcük olarak anı, “Yaşanmış şeylerden zihinde kalan ve hafızada yaşamaya devam eden her türlü iz” olarak tanımlanır (Ayverdi, 2010). Arapça kökenli bir sözcük olan hatıra ise “hatırlanan, akla gelen şey” anlamına gelen “hutur” kelimesinden türemiştir. Edebi bir tür olarak anı, bir kimsenin kendi başından geçen ya da yaşadığı dönem içinde ortaya çıkan olay ve olguları gözlemlerine, bilgilerine dayanarak anlattığı yazı türünü ifade eder (Özdemir, 1972). Esasında Arapça’da hatır, gönül ve hayal gibi anlamlara gelen “hatıra” kelimesi dilimizde anlam değişmesine uğramıştır. “Tezkire” veya çoğulunu ifade eden “tezâkir” sözcüğü dilimizde anıyı karşılamaktadır (Olgun, 1972). Hatıra’nın Arapça kökenli bir sözcük olması nedeniyle Cumhuriyet sonrası dönemde benimsenen dil politikaları kapsamında hatıra sözcüğünün yerine çoğunlukla anı sözcüğü tercih edilmiştir. Türk Dil Kurumu’na (TDK) göre ise anı, “Yaşanmış olayların anlatıldığı yazı türü, hatıra.” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2022). Hatıra kelimesinin çoğulu anlamına gelen “Hatırat” sözcüğünün, edebi bir türü ifade eden bir terim haline gelmesi daha geç bir dönem olan 20. yüzyılın başında *Lugat-ı Naci* eseriyle başlamıştır (Okay, 1997).

Anı ve hatıranın kelime kökenleri itibariyle birbirinden farklı anlamlar ihtiva ettiği yönünde görüşler de mevcuttur. Birinci’ ye (2012, 54) göre hatıranın kökeninde bulunan “hatırlamak” fiili, iradi değil gayri iradi bir fiildir. Anının kökenini oluşturan “anmak” fiili ise iradi bir eylemdir. Bir insan hatırlamaya çalışır fakat bir gayrete ihtiyaç duymadan istediği olayı veya kişiyi anabilir. Bu sebeplerden ötürü anı ve hatıra birbirinden ayrılır.

Anı ve hatıranın ilk ortaya çıkış dönemlerine gittiğimizde ilk metinlerde bireyin kendini ve kendi başından geçen olayları anlattığı ve bu yönüyle de otobiyografi türüne daha yakın bir içeriğe sahip olduğu görülür (Colier’s Encyclopedia 320’den aktaran

Yumru, 1999, 3). Bu türe ait en eski metinlerin İlkçağ tarihçilerinden Ksenophon'a ait olduğuna yönelik görüşler mevcuttur (Birsell, 1972, 381). Fakat anı ve hatıra, ilk olarak Batı'da 16. yüzyılda türe özgü biçimde yazılmış örneklerini vermiştir. Doğu'da ise seyahatname, sefaretname, menakıbname, tarih, tezkire gibi edebi türlerde verilmiş eserlerin içerisinde anı ve hatıraya yer verilmiştir (Yumru, 1999, 2).

17. yüzyılda bireyleşme çabalarının uzantısı olarak önem kazanmaya başlayan anılar, bu dönemde yazarın kişisel görüşlerinin de yer bulduğu özellikler göstermiştir. 19. yüzyıl ile anı ve hatıra türünde yazılan eserler çoğalmış ve bu yüzyılda politika adamları, askerler, generaller gibi dönemin siyasetine yön veren kişilerin anılarının ağır bastığı görülmüştür (Birsell, 1972). Türk edebiyatında Tanzimat Dönemi'nden sonra anı ve hatıra türünde müstakil eserler çoğalmaya başlamıştır. Okay'a (1997) göre Osmanlı Döneminde 19. yüzyıl ortalarına kadar yazılmış olan tezkire, menkıbe, vekâyi ve tarih türündeki eserleri bazı tenkitçilerin hatırat olarak kabul etmesine rağmen bu eserler yazarlarının kısmi olarak şahsi müşahedelerinin dışında hatırat özelliği göstermemektedir. Bununla birlikte hicivler, çeşitli hikayeler, garip olaylar ve aşk hikayeleri içerse de sergüzeştname ve hasbihal türündeki eserleri bir çeşit hatırat olarak kabul etmektedir. Bunun ilk örneklerinden biri olarak da 16. yüzyılda Zaîfî mahlaslı bir şair tarafından kaleme alınan *Sergüzeşt-i Zaîfî* adlı manzum hatıralar olduğunu ifade etmektedir.

Osmanlı tarihinde bireysel biyografiye yönelik ilgi ve bireysel yaşantıların incelenmesine dönük ilgi görece eksik olmuş; bu sebeple de anı, hatıra ve otobiyografi eserleri daha geç yer edinmiştir (Fortna 2001). Özdemir (1972) ise bu konuyla ilişkili olarak "Bizde anı türündeki çoraklığın gerçek nedeni insanımızın yaşam karşısında aldığı tavırda aranmalıdır. Anı yazmak kişinin çevresini, yaşadığı dönemi yargılamasıdır." görüşünü ifade etmiştir. Türk yazılı kültüründe anı ve hatıra türündeki eserlerin yetersizliğinden yakınan görüşe karşı ise Gündüz (2004), literatüre derinlemesine bakıldığında Batı'ya kıyasla zengin bir anı ve hatıra geçmişi ve geleneği bulunmasa da azımsanmayacak bir birikimin olduğunu ve asıl sorunun dağınıklık, eksik tasnifler, metotsuzluk ve araştırmacıların bu türdeki eserlere yönelik ilgi eksikliği olduğunu ifade etmektedir.

Anı ve hatıralar, bireyi ve bireyin yaşantısını konu edinirken bireyin içerisinde yaşadığı toplumdan ve dönemden beslenir. Bu özellik ise anı ve hatıraları tarihi

kaynak olmaya yakınlaştırmaktadır. Anı ve hatıraların tarihi bir kaynak olarak kullanılabileceği veya kullanılamayacağına dair tartışmalar mevcuttur. Bu konuyla ilgili olarak Salah Birsell (1972), anı yazarlarının çoğunun anıları tüm çıplaklığı ile anlatmadığı ancak kendi hoşlarına gideni anlattığını düşünmektedir. Bununla birlikte anı yazarlarının bakış açıları da önemli bir konumdur. Anı türündeki eserlerde yaşanmış olaylar başka kişiler tarafından anlatıldığında daha farklı sonuçlar verebilmektedir.

Anı ve hatıralarda yazar, yaşadıklarını kendi süzgecinden geçirerek okuyucuya aktarmaktadır ve bu yönüyle anı ve hatıraların daha subjektif bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Fakat bu subjektif yön, anı ve hatıratların yazıldıkları dönemin temsiliyet değerini düşürecek gerçekçi bir neden değildir. Nitekim yazılan her eser, yazarının süzgecinden geçmiş bir üründür. Dönemlerinin canlı birer tanığı olan anı ve hatıra yazarları, yazdıkları metinlerde okuyucuyu tarihi olaylara yaklaştırma ve yaşadıkları dönemi gözler önüne sermekte önemli bir konuma sahiptir (Köse, 2016). Ali Birinci (2012), anıların tarihi bir kaynak olarak kullanılabileceğini savunmuş ve her hadise veya bilgi için birden fazla hatıratı şahit olarak göstermenin en sağlam yol olacağını, bir hatıratın tercihinin yine başka bir hatırat olabileceğini söylemiştir. Bu ifade, anı ve hatıraların subjektif yönünü hafifletmenin ve anı ve hatıraların tarihi kaynak olma niteliğinin güçlendirilmesinin bir yolu olarak da değerlendirilebilir.

Anı ve hatıratların tarihe ışık tutma açısından önemli bir noktada bulunmasını sağlayan özelliklerinden biri de resmî bir kıyafete bürünmemiş olmalarıdır. Anı ve hatıralar, resmi makamlardan çıkan bilgi ve vesikalar gibi kıyafeti ve tabii değerleri değiştirilmiş bilgiler içermezler. Bununla birlikte, bir devrin veya dönemin hatıralarının doğumu sonraki devir veya dönemlerde gerçekleşir ve böylece belki de döneminde ifade edilmesi tehlike içeren bazı bilgiler, bu tehlike durumu ortadan kalktıktan sonra ortaya çıkabilmektedirler (Birinci, 2012).

Anılar, yazarlarının yaşadıkları dönemlere tanıklık etmeleri ve tarih, sosyoloji gibi farklı bilimlerle de ilişkili olmaları bakımından diğer edebi türlerden farklılık gösterirler. (Uluğlar, 2006). Anı ve hatıralar, kaynağını insan yaşamından alması bakımından otobiyografi, biyografi, günlük ve gezi yazısı gibi edebi türlerle benzerlik gösterse dahi birçok yönüyle diğerlerinden farklılaşmaktadır.

Anı ve hatıraların müstakil ve diğer edebi türlerden ayrılmasına neden olan özelliklerinden biri de bireysel ve bireyin iç dünyasına yönelen metinler olmanın yanında ana kaygının yazarın kendisinden çok yaşadıklarını anlatmasıdır. Yaşanılan olgu ve olayların insan belleğinde bıraktığı izleri dilde sergileyen anıların belirleyici özelliklerinden biri de yaşananı değil yaşanmışı vermektir (Özdemir, 1972). Anı ve hatıraların genellikle tarihsel olaylarda rol almış veya tarihsel olaylara yakından tanıklık etmiş kişiler tarafından olayları açıklamak ve yorumlamak için yazılmış olması bu özelliğinin bir sonucu olarak da yorumlanabilir.

Yine de anı ve hatıralar için yalnızca tarihsel olaylarda rol almış, daha ünlü veya seçkin kişiler tarafından yazılan metinler demek doğru değildir. Böyle kişilerin hayatını konu edinen müstakil metin türü olarak biyografi örnek verilebilir. Biyografiler, daha çok tanınmış kişilerin hayatını konu alan; o kişilerin yaşamları ve kişilikleri hakkında bilgiler içeren metinlerdir. Önceden “terceme-i hâl” olarak adlandırılan biyografi, günümüzde “yaşam öyküsü” kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır (Altınova, 2006). Biyografide, hayatı konu alınan kişi hakkında detaylı araştırma yapılarak kişinin hayatının en doğru şekilde yansıtılması gerekir (Yumru, 1999). Anı ve hatıralardan farklı olarak biyografilerde kişiler kendi hayatlarını konu edinen metinler yazmazlar. Anı ve hatıralar her kesimden insan tarafından yazılabilirken biyografiler için genellikle ünlü ve seçkin kişiler seçilmektedir.

Anı ve hatıra ile benzerlik gösteren edebi türlerden biri olan günlük ise yazarın duygu, düşünce, gözlem ve yaşadıklarını günü gününe tarih belirterek not etmesiyle oluşan edebi türdür (Uluğlar, 2006). Anı ve hatıralarda yaşanan olgu ve olaylar, yazarın yaşadığı zamandan çok eserini yazdığı zamanın değer ve yargılarını içerebilir. Bu sebeple günlüğün duygu ve düşünceleri yaşandığı gün içerisinde kaydetmesinin, günlüğün anı ve hatıraya göre daha güvenilir olmasını sağladığı yönünde görüşler de bulunmaktadır. Anılarla günlükleri birbirinden ayıran noktalardan biri de anı/hatıra yazarının, eserini yazarken bir gün yayımlanacağını bilerek yazmasıdır. Günlük yazarı ise böyle bir niyet olmaksızın yazmaktadır. Bu sebeple günlük, daha gündelik ve samimi bir dille yazılır. Günlüklerde konular dağınık bir şekilde yazılırken anı/hatıralarda daha kronolojik ve sistematiktir (Yumru, 1999).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın metodolojik çerçevesini, nitel araştırma metodu oluşturmaktadır. Nitel araştırma, fenomenlerin sayısal verilerine ulaşmayı hedefleyen nicel araştırma yönteminin aksine fenomenin anlamını ortaya çıkarmayı amaçlayan; anlama, anlamaya ve sürece odaklanan; görüşmeler, gözlemler ve belgeler yoluyla verilerin toplandığı bir araştırma yöntemidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırmayı önemli kılan özelliklerinden biri de tümevarımsal bir süreç izlemesidir. Nitel yaklaşımda, pozitivist yaklaşımda olduğu gibi tümdengelim yoluyla test edilecek hipotezler türetilmemekte; araştırmacılar kavramlar, hipotezler veya teoriler oluşturmak için veri toplamakta ve gözlemlerden teoriye uzanan bir araştırma süreci inşa etmektedirler (Merriam ve Greiner, 2019). Bir şeyi sistematik bir şekilde araştırmayı hedeflemesi nitel araştırmanın, diğer araştırma türleri gibi bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmasını sağlar (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel yöntemin temelinde; insan davranışının karmaşık ve değişken bir karaktere sahip, sabit kalıplara indirgenemez olması ve kültür tarafından şekillendirilen bir yönünün bulunması anlayışı yer alır. Bu sosyal dünya anlayışını benimseyen nitel yöntem, yerel ve küçük ölçekli sosyal durumların incelenmesine odaklanır, çeşitliliği vurgular ve katılımcıların sayısız bakış açısını yakalamak ile ilgilenir (Hammersley, 2005).

Bu araştırma, geçmişteki çocukluk yaşantılarını keşfetme ve ortaya çıkarma amacı doğrultusunda geçmiş çocukluk yaşantılarını günümüze taşıyan anı ve hatırat türündeki eserleri incelemeyi hedeflemiştir. Bahsedilen amaç ve hedefe uygun araştırma yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden doküman analizi deseni tercih edilmiştir. Doküman analizi, birincil kaynağını belge olarak nitelendirilen materyallerin oluşturduğu bir araştırma yöntemidir. Belgeler, belirli bir sosyal fenomen hakkında bilgi kaynağı oluşturan; araştırmacının eylemlerinden bağımsız olarak var olan materyallerdir ve bireyler veya kurumlar tarafından bir araştırmaya konu olma amacı taşımaksızın üretilirler (Corbetta, 2003, s.287). Doküman analizi, başlı başına bir araştırma yöntemi olarak veya diğer araştırma yöntemlerini tamamlamak amacıyla ek bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir (Kıral, 2020).

Bogdan ve Biklen'e (2006) göre doküman analizinde kullanılan belge türleri üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; kişiler tarafından özel amaçlarla ve sınırlı kullanım için üretilen mektuplar, günlükler ve aile fotoğraf albümleri gibi türleri kapsayan kişisel belgeler; organizasyon veya kurum çalışanları tarafından kayıt tutma ve yayma amacıyla üretilen resmî belgeler; halkı eğlendirmek, ikna etmek ve aydınlatmak için ticari amaçlarla üretilen popüler kültür belgeleridir.

Araştırmanın birincil kaynağını çalışma kapsamında incelenen anı ve hatırat türündeki metinler oluşturmaktadır. Anı ve hatıratlar, bahsedilen belge türleri içerisinde kişisel belge kapsamında değerlendirilir. Kişisel belgeler, resmî belgelerin aksine bireyin eylemlerini, deneyimlerini ve inançlarını ortaya koyan herhangi bir birinci şahıs anlatımına referans oluştururlar (Bogdan ve Biklen, 2006). Bu türdeki belgeler kişisel kullanıma yönelik ortaya çıktığı ve onları üreten kişilerin duygularını, ilişkilerini ve kişiliğini yansıttığı için “açıklayıcı” belgeler olarak da nitelendirilirler (Corbetta, 2003). Fakat kişisel belgelerin öznel materyaller olması, yazar tarafından yalnızca önemli görülen veya yazmaya değer görülen hususların kayda geçirildiği anlamına gelmektedir. Bu durum, gerçekte ne olduğuna dair belgelerin mutlak güvenilirliğini zedeliyor gibi görünse de katılımcının bakış açısına odaklanması itibarıyla nitel yaklaşıma uygun kabul edilmektedir (Merriam, 2009). Belgelerin araştırmacıdan bağımsız olarak var olmasının bir avantajı da belgelerin araştırma sürecinden etkilenmemesidir. Böylelikle gözlem veya görüşme gibi diğer nitel veri toplama yöntemleri uygulanırken ortaya çıkabilecek sürecin farklı ilerleme ihtimaline yönelik endişe giderilmiş olur. Bununla birlikte belgeler, herhangi bir araştırma sorusunu cevaplama endişesi taşımadığı için yeterli ayrıntı sağlamayabilirler (Bowen, 2009). Bu noktada araştırmacıya düşen, veri toplama yerine veri seçimine gitmektir. Araştırmacı, araştırma sorusuna cevap verebilecek nitelikteki belgeleri sürece dahil etmelidir.

3.2. Araştırmanın Birincil Kaynakları

Bu çalışmada, 1875-1975 arasında doğmuş ve toplumda siyasi, sosyal ve kültürel alanda öne çıkmış isimlerin kaleme aldığı anı ve hatıratlar incelenmiştir. Araştırma için belirlenen tarih sınırları, Osmanlı Devleti'nden ve Türkiye Cumhuriyeti'ne geçişin yanı sıra Türk toplumunda önemli kırılmaların gerçekleştiği dönem olması bakımından tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında incelemeye tâbi tutulan eserlerin seçilmesinde en önemli kriter, metinlerin çocukluk yaşantılarına yönelik yeterli detay

içermesi olmuştur. Metinlerde lise dönemine kadar uzanan çocukluk anlatıları incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen anı ve hatıratlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Rıza Nur, **Hayat ve Hatıratım I. Cilt**, İstanbul: Altındağ Yayınevi, 1967.
2. Mahir İz, **Yılların İzi**, İstanbul: İrfan Yayınevi, 1975.
3. Süreyya Ağaoğlu, **Bir Ömür Böyle Geçti**, İstanbul: İshak Basımevi, 1975.
4. Yahya Kemal Beyatlı, **Çocukluğum, Gençliğim, Siyasi ve Edebi Hatıralarım**, İstanbul: Baha Matbaası, 2. basım, 1976.
5. Abidin Nesimi, **Yılların İçinden**, İstanbul: Gözlem Yayınları, 1977.
6. Tefik Sağlam, **Nasıl Okudum**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Atatürk'ün Yüzüncü Doğum Yılı'nı Kutlama Yayınları, 3. basım, 1981.
7. Adalet Ağaoğlu, **Göç Temizliği**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1985.
8. Dr. Pakize İzzet Tarzi, **Anılar**, İstanbul: Omaş Ofset, 1992
9. Sevim Belli, **Boşuna Mı Çiğnedik?**, İstanbul: Belge Yayınları, 1994.
10. Abidin Dino, **Kısa Hayat Öyküm**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1995.
11. Ahmed Emin Yalman, **Yakın Tarihte Gördüklerim ve Geçirdiklerim**, İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret, 1997.
12. Memet Fuat, **Gölgede Kalan Yıllar**, İstanbul: Adam Yayınlar, 2. basım, 1997.
13. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, **Hayatım**, İstanbul: Dünya Yayınları, 1998.
14. İsmet Zeki Eyüboğlu, **Anılar, İstanbul: Pencere Yayınları, 1999.**
15. Şevket Süreyya Aydemir, **Suyu Arayan Adam**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 11. basım, 1999.
16. Deniz Kavukçuoğlu, **Alageyik Sokağı Bir Liman Mıydı?**, İstanbul: Doğan Kitap, 2002.
17. Zeki Mesud Alsan, **Memleket Çocuğu**, Ankara: Vadi Yayınları, 2002.
18. Ali H. Neyzi, **Lara Feneri Çakıp Sönen Anılar**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2003.
19. Teoman Onat, **Çocukluktan Hekimliğe, Öğretim Üyeliğinden Amatör Sanatçılığa**, İstanbul: Bütün Dünya Kitaplığı, 2003.
20. Orhan Pamuk, **İstanbul, Hatıralar ve Şehir**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2003.

21. Bozkurt Güvenç, **Anılardan Sayfalar**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2004.
22. Atilla Karaosmanoğlu, **İzmir Karşıyaka'dan Dünyaya**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005.
23. Erkin Koray, **Mezarlık Gülleri**, İstanbul: Alfa Yayınları, 2006.
24. Zerrin Özer, **Bir Sarışın Küçük Kız**, İstanbul: Epsilon Yayınevi, 2006.
25. Ahmet Murat, **Kayıt Dışı Anılar**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2007.
26. Fethi Naci, **Anılar Kitabı**, İstanbul: Sel Yayıncılık, 2009.
27. Refik Halid Karay, **Bir Ömür Boyunca**, İstanbul: İnkılap Kitabevi, 2009.
28. Ülkü Tamer, **Yaşamak Hatırlamaktır**, İstanbul: Kitap Yayınevi, 5. basım, 2010.
29. Mîna Urgan, **Bir Dinozorun Anıları**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 78. basım, 2013.
30. Pakize Türkoğlu, **Kızlar da Yanmaz: Genç Cumhuriyet'te Köy Çocuğu Olmak**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2. basım, 2013.
31. Gün Zileli, **Ev (1946-1954)**, İstanbul: İletişim Yayınları, 2. basım, 2014.
32. Kudsi Erguner, **Ayrılık Çeşmesi Bir Neyzenin Yolculuğu**, İstanbul: İletişim Yayınları, 7. basım, 2014.
33. Ali Ulvi Kurucu, **Hatıralar-I**, İzmir: Kaynak Yayınları, 2015
34. Ayşe Şasa, **Bir Ruh Macerası**, İstanbul: Timaş Yayınları, 6. basım, 2016.
35. Ali Vâsıb Efendi, **Bir Şehzadenin Hâtırâtı**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 4. basım, 2017.
36. Halit Ziya Uşaklıgil, **Kırk Yıl**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2017.
37. Hıfzı Topuz, **Bir Zamanlar Nişantaşı'nda**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 6. basım, 2017.
38. M. Abdülhalik Renda, **Hatırat**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018.
39. Ahmed Yüksel Özemre, **Geçmiş Zaman Olur Ki**, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı, 5. basım, 2018.
40. Hacı Angı, **Bir Köy Enstitülünün Anıları**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2018.
41. Halide Nusret Zorlutuna, **Bir Devrin Romanı**, Ankara: Panama Yayıncılık, 2018.
42. Hesabali Turan, **Bir Eğitimcinin Öyküsü**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 4. basım, 2018.

43. Cahit Uçuk, **Bir İmparatorluk Çökerken**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 14. basım, 2019.
44. Hasan Âli Yücel, **Geçtiğim Günlerden**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 3. basım, 2019.
45. Engin Tonguç, **Umut Yolu**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2020.
46. Kâzım Karabekir, **Hayatım**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 7. basım, 2020.
47. Liji Pulcu Çizmeciyan, **İstanbul'da Kayıp Zamanlar- I**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 7. basım, 2020.
48. Filiz Özdem, **Altın Ülke: Çocukluk- 15 Yazar Çocukluğunu Anlatıyor**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2. basım, 2021.
49. Halide Edib Adıvar, **Mor Salkımlı Ev**, İstanbul: Can Yayınları, 31. basım, 2021.
50. Yaşar Kemal, **Yaşar Kemal Kendini Anlatıyor Alain Bosquet ile Görüşmeler**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 11. basım, 2022.
51. Sezai Karakoç, **Hatıralar I**, İstanbul: Diriliş Yayınları, 2022.

Tablo 1. Yazarların Doğum Tarihleri

Ad-Soyad	Doğum Tarihi	Ad-Soyad	Doğum Tarihi
Abdulhalik Renda	1881	Halide Nusret Zorlutuna	1901
Abidin Dino	1913	Halit Ziya Uşaklıgil	1866
Abidin Nesimi	1911	Hasan Ali Yücel	1897
Adalet Ağaoğlu	1929	Haydar Ergülen	1956
Ahmed Emin Yalman	1888	Hesabali Turan	1917
Ahmed Yüksel Özemre	1935	Hıfzı Topuz	1923
Ahmet Murat	1931	İnan Çetin	1966
Ali H. Neyzi	1927	İsmail Hakkı Baltacıoğlu	1886
Ali Ulvi Kurucu	1922	İsmet Zeki Eyüboğlu	1925
Ali Vasıf Efendi	1903	Kazım Karabekir	1882
Atilla Karaosmanoğlu	1932	Kudsi Erguner	1952
Ayşe Şasa	1941	Liji Pulcu Çizmeciyan	1924
Ayşegül Çelik	1968	Mahir İz	1895
Berat Alanyalı	1961	Memet Fuat	1926
Bozkurt Güvenç	1926	Mina Urgan	1916
Cahit Uçuk	1909	Mine Söğüt	1968
Deniz Kavukçuoğlu	1943	Murat Yalçın	1970
Doğan Yarıcı	1967	Nursel Duruel	1941
Emine Sevgi Özdamar	1946	Orhan Pamuk	1952
Engin Tonguç	1928	Pakize Tarzi	1910
Erkin Koray	1941	Pakize Türkoğlu	1927
Faruk Duman	1974	Refik Halid Karay	1888
Fethi Naci	1927	Rıza Nur	1879
Filiz Özdem	1965	Sema Topal	1964
Gün Zileli	1946	Sevim Belli	1925
Gürsel Korat	1960	Sezai Karakoç	1933
Güven Turan	1943	Süreyya Ağaoğlu	1903
Teoman Onat	1931	Şevket Süreyya Aydemir	1897
Tevfik Sağlam	1882	Ülkü Tamer	1937

Yaşantıların anlaşılması ve yorumlanmasında, çocukların yaşadığı dönemin bilinmesi önemli görülmektedir. Bu sebeple temalara ve içeriklere yer verilmeden önce, çalışma kapsamında anı ve hatıraları incelenen yazarların doğum tarihlerinin bulunduğu bir tablo verilmiştir. Yazarlardan Ayşegül Çelik, Berat Alanyalı, Doğan Yarıcı, Emine Sevgi Özdamar, Faruk Duman, Filiz Özdem, Gürsel Korat, Güven Turan, Haydar Ergülen, İnan Çetin, Mine Söğüt, Murat Yalçın, Nursel Duruel, Semra Topal ve Yekta Kopan'ın anıları *Altın Ülke Çocukluk* başlıklı eserin içerisinde ayrı bölümler olarak yer almaktadır. Ayrıca tablodaki doğum tarihlerine bakıldığında Halit Ziya Uşaklıgil'in 1866 yılında doğduğu görülmektedir. Uşaklıgil'in anıları, yaşadığı

dönemde toplumda öne çıkmış isimlerden olması, çocukluk yıllarından detaylıca bahsetmesi ve bu çalışmanın kapsadığı dönem aralığını yansıtır nitelikte olması sebebiyle araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Doküman analizi, araştırmacının sahip olduğu herhangi bir düşüncüyü iletmek için belgelerden topladığı bir dizi alıntıyı sıralaması anlamına gelmez. Belgeleri ampirik bilgi üretecek şekilde değerlendirme sürecini ifade eder (Bowen, 2009). Belgeler yoluyla ampirik bilgi üretilmesi süreci belli aşamaları içermektedir. Doküman analizi deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada anı ve hatıratlardan elde edilen çocukluk yaşantıları, nitel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel içerik analizi, geleneksel (nicel) içerik analizinden gelen sistematik betimleme süreci ile hermeneutik gelenekten gelen metin yorumunun ön planda olması süreçlerini harmanlayan; analiz sonucunda ortaya çıkan kategorilerin araştırma malzemesinden geliştirildiği bir analiz yöntemidir (Gökçe, 2019). Metin yorumunun ön planda olması araştırmacıyı da çalışmanın bir parçası konumuna getirmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen eserlerden, yalnızca (araştırma sorusuna uygun olarak) çocukluk dönemi anlatılarının bulunduğu içerikler analize dahil edilmiştir. Araştırma sorusuna cevap niteliğinde olan ifadeler ilk olarak kodlanmış; kodlanan veriler bir kod tablosu içerisinde kümelenmiştir. Oluşturulan kümeler arasında ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiş ve bu şekilde kategoriler meydana gelmiştir. Son olarak kategoriler için uygun temalar belirlenmiş ve kategoriler bu temaların altında kümelenmiştir. Bununla birlikte bazı kategori ve temalar, literatürden yola çıkarak öncesinde not edilmiş; metin okumaları sırasında bu tema ve kategorilere ilişkin içeriklere rastlanması durumunda içerik analizinde kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Yazarların Perspektifinden Anı ve Hatıratlar

Çalışma kapsamında incelenen anı ve hatıralarda ortaya çıkan çocukluk yaşantılarına yer verilmeden önce; anı yazarlarının anı/hatırat türü hakkındaki düşünceleri ve yazarları, bu türde eser yazmaya yönlendiren nedenler ele alınacaktır. Anı ve hatıratlarda çocukluk dönemi anılarının ne derece önemsendiği ve çocukluk anılarına ne kadar yer verildiği de bu çalışmanın sorularından birini oluşturmaktadır. Kişilerin geçmiş yaşantılarındaki olay ve şahısları kaleme aldıkları bu metinler, yazarının yaşamına odaklanması ve birinci tekil şahıs tarafında kaleme alınması itibarıyla kişinin kendi yaşamının tarihini içermektedir. “Herkesin hayatı, mükemmel bir tarih parçasıdır,” diyen Kazım Karabekir de anılarında kendi yaşamının tarihini kaleme aldığını ifade etmektedir (2020, 17).

Anılar, yalnızca metni kaleme alan yazarın şahsi tarihini değil; yazarın şahit olduğu toplumsal olaylar ile yakın veya uzak çevresinde bulunan insanlarla ilişkilerini de içerirler. Anı ve hatırat türündeki metinleri tarihi belge olarak kabul eden görüşlerin yola çıktığı bu düşünceye anılarda da yer verilmiştir. Çocukluğunu cumhuriyetin ilk yıllarında geçiren Engin Tonguç, anılarını kaleme alma konusundaki motivasyonunu, “Neden anı yazılır? Belki kendini savunma gereksinimi, belki geride iz bırakma içgüdüsü. Önemli anıların eskidikçe beklenmedik şekilde değer kazanması, geçmiş dönemlerin aydınlatılmasına yaraması, bir başka deyişle, tarihin yazılmasına yardımcı olması gerçeği de insanı yazmaya yüreklendiren bir başka olgu.” cümleleriyle anlatmıştır (2020, 1). Tonguç’un ifade ettiği, anı yazmaya yüreklendiren “geçmiş dönemlerin aydınlatılmasına yaraması” motivasyonunun, farklı yazarlar tarafından kaleme alınmış pek çok anının ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin 70 yılını tecrübe etmiş biri olarak gençlere tecrübelerini ve birikimlerini aktarmak isteyen Ali Neyzi (2003, 8), anılarını kaleme alırken Türkiye’ye olan borcunu ödemeyi amaçlayan Atilla Karaosmanoğlu (2005, 9) ve anılarının, tarihe ve edebiyat tarihine küçük bir ışık tutmasını ümit ettiğini dile getiren Mahir İz (1975, 16) de anılarını, toplumsal fayda amacı güden metinler olarak okuyucuya sunmuşlardır.

Bununla birlikte anı ve hatıratların, kişisel belge türünde metinler olması bu metinlerde, yazarın yalnızca uygun gördüğü anılara yer verdiği veya uygun görmediği, kaleme almak istemediği anılarına yer vermeyebileceği sonucuna götürebilir. Anılarını kaleme alan Bozkurt Güvenç, “Anılar, arşivin kendisi değil, yayımını göze alabildiğimiz sayfalar,” ifadesiyle anılarında seçiciliğe gittiğini itiraf etmiştir (2004, 7). Anı yazımını “insanın kendini yazması” olarak gören Adalet Ağaoğlu ise anılarını kaleme aldığı eserinde kendini yazmakla ilgili şu ifadeleri kullanır (1985, 19):

“Hiçbir yazar kendini yazamaz. Çünkü, yukarda biraz gösterdim, öncelikle dünkü kendini yazamaz. Dünkü kendini hep bugünkü kendine yamamaya çalışır. Dünkü kendinde, durmadan, bugünkü kendini doğrulatici ipuçları arar, bulamazsa uydurur. Bu nedenle dünkü olaylar gibi, bu olaylar, o zaman, o zaman kişileriyle ilişkideki insan da ortaya kılık değiştirerek çıkar,” demiştir.

Buradan hareketle, anı yazımının kişisel bir tecrübe ve eylem olması anıların farklı amaçlar ve farklı perspektifler etrafında kaleme alınmış olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın araştırma konusunu oluşturan çocukluk dönemi anılarını değerlendirirken de yazarların çocukluk dönemlerine ve çocukluk anılarının kaleme alınmasına yönelik görüşlerini incelemek, yazarların çocukluk dönemi anılarının değerlendirilmesinde önem taşımaktadır.

4.1.1. Çocukluk Anı ve Hatıralarına Bakış

Çocukluk dönemi ve özellikle çocukluğun ilk yılları, yetişkinlikte hatırlanması zor dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple bazı yazarlar kaleme aldıkları çocukluk anılarını hatırladıklarını söylerken bazıları da aile üyeleri gibi çevredeki kişilerin anlattıklarından yola çıkarak yazdıklarını ifade etmektedir. Çocukluğunu başkalarından dinleyen anı yazarlarından biri olan Mîna Urgan çocukluk anıları için, “İhtiyarlar yaşlandıkça geçmişe geri döner, eski günlerini, çocukluklarını daha iyi anımsarlarmış. Bense, nerdeyse hiç anımsamıyorum çocukluğumu. Çocukluk anılarım, kendi hatırladıklarım değil, başkalarının bana anlattıkları” demiştir (2013, 124). Kendi hatırladıkları çocukluk anıları ile sonradan başkalarının kendisine anlattıkları anıların birbirine karıştığını söyleyen Tonguç ise anılarını yazmaya, belleğinde olduklarına gerçekten güvendikleri ile başladığını ifade etmiştir (2020, 10). Bu ifadelerin aksine Hacı Angı, “İnsan her şeyi unuttur ama çocukluk anılarını unutmaz.” diyerek kendi çocukluğunu hatırladığına dair bir imada bulunmuştur (2018, 1). Angı’nın, sonraki yaş evrelerinde biçimlendirici faktörün çocukluk olduğu yönündeki görüşüne benzer olarak Yarıcı da “Bunların bütünü beni ben yapan şeyler değil mi zaten?” ifadesiyle çocukluğun yetişkinliği etkileyen, var eden bir dönem

olduğunu dile getirir (2021, 66). Ona göre çocukluk “ömrümüzün şahidi” olmaktadır. Bu görüşlerin yanında çocukluk döneminin, insan yaşamında daha karanlık renklere sahip olduğu yönünde ifadeler de rastlanmaktadır. Bu doğrultuda Gün Zileli, kendi çocukluk anılarından ziyade insanın çocukluk dönemindeki yaşantıları üzerine şu şekilde bir yorum getirmektedir (2014, 146):

“Çocukların, kaderlerini belirlemekten aciz kölelerden pek farkları yoktur aslında. Aile büyükleri nereye derse, oraya sürüklenmek zorundadırlar. Kimse onların bağlarını, arkadaşlık ilişkilerini, çevre ile kurdukları iletişimi dikkate bile almaz. Denkler toplanır, çocuklar da bu denklemlerle birlikte, bir bilinmeyene doğru sürüklenirler.”

Benzer bir düşünceyi taşıyan Ayşegül Çelik, çocukluğu bir kara deliğe benzetmekte ve “Büyümüş olmayı, hayatımı elimde tutuyormuş gibi yapmayı seviyorum.” diyerek çocukluğun güçsüz tarafından dem vurmaktadır (2021 28).

4.2. Çocuklukta Aile Yaşantıları

Çocukluk yaşantılarının deneyimleri ilk olarak aile ortamında şekillenmektedir. Teknolojik cihazlar veya çok çeşitte oyun nesnesi ve oyuncanın bulunmadığı bu dönemlerde aile, çocuğun doğumundan yaklaşık olarak okul dönemi başlangıcına kadar çocuğun çevresini belirleyen en önemli alanı oluşturmuştur. Bu bölümde çocuklukta aile yaşantıları; aile üyeleri ile ilişkiler, çocuk bakımı, ailede çocuk terbiyesi ve ev ortamı başlıkları altında ele alınacaktır.

4.2.1. Aile Üyeleri ile İlişkiler

Çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturan aile üyeleri anne, baba ve kardeşler başta olmak üzere büyükanne ve büyükbaba gibi geniş aile üyelerine kadar uzanmaktadır. Bu ilişkilerin birçoğunun aynı çatı altında geliştiği görülmüştür. Ev ortamına ve evde yaşayan aile üyeleri ile ilgili detaylara bölümün devamında yer verilecektir.

Anılarda, çocukların anne ve babalarıyla kurduğu ilişkilerin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Çocuk bakımını anneye kıyasla daha az yüklenen ebeveyn baba olduğundan, babalar, çocuk ile daha az sıklıkta vakit geçirmektedirler. Bu duruma 1931 tarihinde dünyaya gelmiş olan ve takip eden yıllarda çocukluğunu sürdüren Teoman Onat’ın yaşantısı örnek olarak verilebilir. Babası İstanbul’da yoğun çalışma koşullarına içerisinde bir hekim olan Teoman Onat (2003, 18), babası ile haftada bir gün vakit geçirdiğinden bahsetmektedir: “Evdeki temasımız, onun meşgalesi yüzünden azdı. Eğlence olarak, pazar sabahları sinemaya 11 matinesine hepimizi birlikte götürürdü. Arkasından evdeki öğlen yemeklerinde biz çocuklarla ilgilenir,

konuları tartışmamızı isterdi.” Ahmet Murat da babasının arada bir gerçekleştirilen aile toplantılarında renklenen hayatının yalnızca iş ile çevrili olmasından dem vurmıştır (2007, 7).

Bununla birlikte tarihsel olarak ilerledikçe ve aile yaşam tarzı modernleştikçe baba ile geçirilen vakitlerin arttığı görülmektedir. İncelenen anıların yazarlarına göre cumhuriyetin daha ileri yıllarında çocukluğunu geçirmiş olan Güven Turan, babasının kendisine her gece kitap okuduğundan ve şehir dışı seyahatlerinde de kendisi için aldığı kitaplarla döndüğünden bahsetmiştir (2021, 147). Turan, bahar aylarında en çok babası ile balkondan çatakuşuk kırlangıçlara pamuk atmak ve kırlangıçların pamuklarla yuvalarını onarmayı izlemekten hoşlandığını söyler. Yine bir cumhuriyet çocuğu olan Gün Zileli (2014, 17) de babasıyla oynadıkları oyunlara yer vermiştir:

“Babam akşamları eve geldiğinde onunla “atıcılık” oynamak en sevdiğim şeydi. Sabahları babamı almaya bir asker gelirdi, yedeğinde iki atla. Babam, bir iki yaylandıktan sonra atının sırtına binerdi. Her sabah seyrederdim onu. Akşam da sıra bana gelirdi. Babam, “atım” olur, beni sırtında gezdirirdi. Odanın içinde yeterince gezdirdikten sonra beni sedire bırakınca, “at, bugün git, yarın yine gel, e mi?” derdim ona.”

Modern ve Batılı yaşam tarzını benimseyen bir ailenin çocuğu olan Orhan Pamuk, babasının yasaklayan, azarlayan, cezalandıran otoriter baba figürlerinden olmadığını söylemiştir (2003, 23). Bu sebeple evde otorite olarak yalnızca annesini tanıdığını da ekler.

Çocuğuna özgürlük alanı tanıyan veya ebeveynliğini otoriter bir kimlik üzerine inşa etmeyen babalara çocukluğunu cumhuriyet öncesi dönemde geçirmiş anı yazarlarında da rastlanmaktadır. Bu yazarlardan biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1998, 5), babasının o dönemin babalarına pek benzemediğini ve babasının bu tutumunun kendisine yönelik olumlu izlenimlerini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Babam o zamanın babalarına pek benzemezdi. Dindarlıkla hür düşüncü yaşamında uzlaştıran bu kişi, batıl fikirlerin eskilerinden de yenilerinden de kendini kurtarabilmişti. Daha yedi sekiz yaşındayken Şah İsmaili, Aşık Keremleri okuyup ağladığımı duyan bir dostu, beni bu aşk kitaplarını okumaktan alıkoymasını, bunların yerine ağırbaşlı kitapları okutmasını öğütlemişti. ...O, “Bir çocuk hangi kitapları anlar ve zevk alırsa onu okuyabilir. Anlamadığı, hoşlanmadığı kitapları zorla okutursanız kitaplardan nefret eder.” diye cevap vermişti. Hep zevk aldığım kitapları okumakta özgür bırakıldığım için aşk kitaplarından tiyatro ve hikâye kitaplarına, onlardan yalın şiirlere ve romanlara, daha sonra edebi eserlere, sonunda tarihi, bilimsel ve felsefi kitaplara kadar çıkabildim.”

Çocukların anneleri ile ilişki kurma biçimleri, babaları ile kurdukları ilişkilere göre daha değişkenlik gösteren bir düzeydedir. Annenin çocuğun bakımı ve yetişmesine yönelik kaygıları, çocuğu ile kurduğu ilişkiyi etkilemiştir. Rıza Nur, annesinin

meşguliyetinin ev işleri ve çocukları olduğunu ifade etmiştir (1967, 55) Yaşar Kemal de tek olduğunu ve annesinin üzerine titrediğini söyler (2022, 139).

Evde geçen çocukluk yıllarında en çok vakit geçirilen aile üyelerinden olan anne, çocuğun yalnızca bakıcısı değil oyun arkadaşı veya birlikte gezdiği, okuduğu bir dostu da olmuştur. Çocukluğunun en güzel hatıralarından birinin annesiyle beraber gazete okuması olduğunu söyleyen Halide Nusret Zorlutuna (2018, 23), hatıralarından şöyle bahseder:

“Çocukluğumun güzel hatıralarından biri de annemle beraber gazete okuyuşumuzdur. Öğleden sonra uzanır, gazete okurduk demiştim. Çoğunlukla o okurdu, bazen de bana okuturdu. 6 yaşında mükemmel gazete okurdum. Tefrika romanlar pek hoşuma giderdi. İlk okuduğum roman, galiba Biçare Bakkal idi.”

Orhan Pamuk da annesi ile sokağa çıkmanın hüznü ve sıkıntıya kapılmadan yaşamının bir yolu olduğunu dile getirmiştir (2003, 36). Cahit Uçuk (2019, 216) ise annesiyle geçirdiği hoş vakitleri şu şekilde kaleme alır:

“Piyanonun gelişine Cahit belki annesinden daha çok sevinmişti. Annesi piyano çalarken onun yanında oturup seyretmekten ve küçücük bir sesle annesinin şarkısını beraberce söylemekten çok hoşlanırdı. Hadiye kızının iyi bir kulağı olduğunu biliyordu. Kendisiyle birlikte şarkı söylemeye daha iki üç yaşlarındayken başlamıştı. Kızına gelecekte müzik tahsili yaptırılabilirse iyi bir müzikçi olabileceğini düşünüyordu.”

Ahmet Murat (2007, 196) ile kardeşine kısa zamanda bisiklet sürmeyi öğretene ve Ayşegül Çelik’e (2021, 20) Enid Blyton’un Gizli Yediler’den Pal Sokağı Çocukları’na kadar pek çok çocuk kitabından oluşan okuma eğrisi çizen de anneleri olmuştur.

Çocuğun ev içindeki sosyalleşmesinin önemli bir parçasını oluşturan kardeş figürü ise çocukluk yaşantılarında oldukça yer kaplamış ve çoğu kategoride çocuğa eşlik etmiştir. Çoğunlukla oyun anılarında yer verilen kardeşlik ilişkilerini kardeşler arası yaş farkı, cinsiyet gibi faktörler de belirlemiştir. Evin büyük kardeşi bazen diğer kardeşlere karşı ebeveyn sorumluluğu üstlenmek durumunda kalmıştır. Ailesi kurtuluş mücadelesindeki siyasi ortamın etkisinde kalan ve bu sıkıntıların sonucunda annesi rahatsızlanan Pakize Tarzi, evin yönetimini ve sorumluluğunu en büyük ablasının üstlenmek zorunda kaldığını belirtmiştir (1992, 3).

Kardeşi ile ilişkisini oyun anıları üzerinden kaleme alan Ülkü Tamer (2010, 57), anılarını şu şekilde dile getirir:

“Evde kardeşlerimle bilya oynardık. Bilyalarla futbol maçı yapardık. Küçük kardeşim Tankut, ne zaman Baydar’ın yazlığına gitsek, bilyalarını da götürürdü. Hepsini locanın önüne özenle yerleştirir, "Onlar da seyretsin," derdi. Bilyalar iki filmi de seyredirdi, ama Tankut daha ilk filmin ortasında uykuya daldı.”

Kalabalık bir ev ortamında çocukluk günlerini asıl dolduranların kardeşleri olduğunu söyleyen Abidin Dino (1995, 39), kendisinden yaşça büyük ağabeyi Arif Dino ile anılarından şöyle bahseder:

“Gel gelelim, Cenevre kentinde ilk anımsadığım imgeler arasında, Arif’in hafiften ve ısrarla burnumu ezme idmanları yapması vardır. Hiç acıtmadan kocaman yumruğu ile burnuma bastırıp "kırık bir boksör burnu" edinmem için büyük bir çaba gösterdiğini biliyorum. İp atlatır, çamaşır torbasına yumruklar attırır, "gölgeme karşı" Jack Demsey'vari, bacak, kol, kafa şaşırtmacaları yaptırırdı.”

Anı ve hatıratlarda, aile içi ilişkilerin önemli bir boyutunu da büyükanne ve büyükbaba gibi aile büyükleri oluşturmaktadır. Aynı çatı altında ortak yaşam sürdüren geniş aile örneklerine sıkça rastladığımız çocukluk anılarında, aile büyüklerinin yeri yadsınamaz. Evdeki otoritenin önemli bir parçasını oluşturan büyükanne veya büyükbaba figürü, bazen çocuğun terbiyesinde rol alan bir eğitimci bazen de çocuğun vakit geçirdiği bir arkadaşı konumundadır. Çocuğun ebeveyninin vefat etmesi durumunda da çocuğu yetiştirme sorumluluğunu aile büyüklerinin üstlendiği görülmektedir. Bu örneklerden birini teşkil eden Halide Edib Adıvar’ın çocukluk anılarında, “haminne” diye hitap ettiği babaannesi ve büyükbabası ile hatıraları çokça yer bulmuştur. Halide Edib, ikisinden de pek çok şey tevarüs ettiğini söylemiştir (2021, 59).

Çocukluğunun ilk yıllarında dedesi ile aynı köşkü paylaşan Memet Fuat ise sonradan köşkten ayrılrsa da dedesi ile her hafta görüşmektedir (1997, 32). Dedesi ile yakın bir ilişki içinde olan Fuat, dedesi ile buluşmalarından şöyle bahseder:

“Her cumartesi öğleyin, dedem gelip beni okuldan alır, pazar akşamı da apartmana getirip bırakırdı. ...O dükkânın önünde, bir tabureye oturmuş, çenesi kiraz bastonuna dayalı, cebinde iki çikolata, beni bekler bulurdum dedemi. Ondan en çok duyduğum söz herhalde ‘Ver bakalım bir yanak!’ olmuştur.”

Sevim Belli de eğitim gördüğü okulun konumu sebebiyle dedesinin Beylerbeyi’ndeki yalısında konaklayacak ve büyüdükçe dedesi ile mürekkep faiz hesaplamaya başlayacaktır (1994, 359).

4.2.2. Çocuk Bakımı

Çocuğun bakımı meselesi, çocuğun doğumundan başlar ve çocuğun özellikle fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik her türlü süreci içermektedir. Anı ve hatıratlarda çocuğun bakımını, annenin yanında anneanne veya babaanne gibi bir aile büyüğünün veya evde görevli olarak çalışan bir mürebbiye yahut dadının üstlendiği görülmüştür. Bazen de bu yardımcıları anneden daha fazla sorumluluk üstlenmiştir. Bu bölümün devamında, çocuğun bakımını kapsayan süreçlere yönelik anılara yer verilecektir.

Metinlerindeki çocukluk dönemlerine bakıldığında çocuğun doğumuna dair çok sayıda ifadenin yer almadığı görülmüştür. Doğum sürecine dair anımsamaları olmayan yazarlar, bu hususta çevrelerinden öğrendikleri bilgilere yer vermişlerdir. Bu bilgilerden biri, çocukların doğum tarihlerinin kaydedilmesine dairdir. Ailelerde, çocukların doğum tarihine dair detayların veya doğum tarihinin kaydedilmesine yönelik ciddi bir eğilim görülmemektedir. Bu durum zaman zaman nüfus kağıdına da yansiyabilmektedir. Bu örneklerden birini tecrübe eden Yaşar Kemal (2022, 51) doğum tarihini şu şekilde açıklamaktadır:

“Bana nüfus cüzdanı ilkokulu bitirdikten sonra verildi. Nüfus kağıdımda 1926’da doğduğum yazılı. Yanlış olduğunu biliyorum. Sonradan uğraşarak doğum tarihimin 1923 olduğunu saptadım. Belki de tam tamına doğru değildir. Ama ne yapayım, yaşıma doğru saptayacak elimde hiçbir belge yok. Bir de köylüler yayladan geldiklerinde doğmuşum. Bizim Çukurovalılar o zamanlar yayladan ekim sonlarında dönerlerdi. Bu kesin.”

Çocuğun doğum tarihi toplumsal açıdan bayram, ramazan, kandil gibi önemli günlere denk düşmüşse hatırlanması daha kolay olmuştur. Böyle bir günde dünyaya gelen Ahmed Emin Yalman (1997, 7), doğumundan şöyle bahseder:

“Çocukluğumda babam, annem ve benim için ikinci bir baba olan amcam her vesile ile anlatırlardı: Doğduğum zaman herkes benim çok talihli bir insan olacağıma hükmetmiş. Buna da sebep Cuma’ya rastgelen bir Kadir gününde, tam öğle ezanı okunurken dünyaya gelmem imiş...”

Toplum için değerli ve kutsal bir gün olan Kadir gününde doğması Yalman’ın doğum tarihinin, saatine kadar hatırlanmasını sağlamış ve toplumun onun talihli bir çocuk olduğuna inanmasına yol açmıştır. Yine böyle bir tarihte dünyaya gelen Zeki Mesud Alsan (2002, 2), annesine doğduğu tarihi sorduğunda annesinin cevabı şu şekilde olmuştur:

“Sen doğduğun vakit üç aylar içinde idik. Ha, tamam, ramazana on beş gün kalmıştı. Gününü biliyorsun. Evet. Çarşamba günü. O zamanlar ramazan bahara rastlıyordu. Komşumuz ağababanın evindeki portakal ağaçları çiçeklenmiş, mis gibi kokuyordu.”

Fakat anılarda her çocuk için doğum tarihinin kaydedilmemiş olduğunu söylemek doğru bir genelleme olmayacaktır. Özellikle cumhuriyet sonrası başlayan vatandaşlık kimliğinin inşa edilme süreci ve bu sürecin bir parçası olan nüfus kâğıdı uygulamasının sürdürüldüğü günlerde dünyaya gelen çocukların, doğum tarihlerinin kaydedildiği görülmektedir.

Doğumdan sonra belki de çocuğu toplumsal hayata dahil eden ilk olay çocuğa ad koyulması meselesidir. Anılarda, geleneksel olarak aile büyüğünün adının çocuğa verilmesi veya çocuğun adını aile büyüğünün koyması durumlarıyla karşılaşıldığı gibi

daha kendine özgü ad koyma hikayeleriyle de karşılaşmaktadır. Kendisine halasının önerisiyle dedesinin adı verilen Hacı Angı (2018, 3), bu hikâyeyi şöyle anlatır:

“Bu arada bebeğe “Hacı” adının verilmesinden memnun olup olmadığını anlamak için babam annemin yüzüne bakmış. Annemin gözlerinin içinin güldüğünü görünce halama “Olur bacım, dedesinin adını koyalım, Hacı olsun,” demiş. Yere bir seccade sermişler, babam kamet getirerek bebeğin bir kulağına üç defa Hacı diye seslenmiş. Ezan okuyarak öbür kulağına da üç defa “Hacı” demiş.”

Aile büyüğünün adını alan Abdülhalik Renda da kendisine ad verilme sürecinden “Ailenin ilk çocuğuyum. Dedemin ismi benden evvel doğan ortanca amcam Binbaşı Mehmet Efendi Renda'nın oğlu Ömer Abdülkadir'e verildiği için bana büyük dedemin ismi verilmiştir,” cümleleriyle bahsetmiştir (2018, 33). Geleneklerden farklı olarak ismi bir aile büyüğünden gelmeyen Cahit Uçuk'un isim hikayesini ise yazar şöyle kaleme alır (2019, 127): “Karı koca beraber geçirdikleri günlerde doğacak yavrularının adını koymuşlardı. Çok sevdikleri, bir satır yazısını bile kaçırmadan okudukları Hüseyin Cahit'in adını koyacaklardı. Kız olursa Cahide, erkek olursa Cahit.”

Kendisine bir aile büyüğünün ismi verilme de ismini aile büyüklerinin verdiği Memet Fuat'ın isim verilme süreci, birkaç kişinin müdahil olduğu bir gündeme dönüşmüştür (1997, 53): Ebe göbeğini keserken “Mehmet” demiş. Dedem kardeşinin adını vermiş “Fuat.” Nenem ise “Engin” diye tutturmuş. Anlaşılan kavga çıkmasın, bir kırgınlık olmasın diye kimliğime bütün adları yazdırmışlar.” Burada dikkat çeken durum, doğum yaptıran ebe'nin de isim koyma inisiyatifine sahip olmasıdır. Çocuğa isim verilme süreci, toplumda bir saygı gösterme biçimi olarak sürdürülmüştür.

Anı ve hatıratlar incelendiğinde ailelerin çocuğun bakımı ve terbiyesi hususunda belli bir hassasiyet gösterdikleri, en azından bu yönde bir çaba içerisinde oldukları görülmüştür. Ailede çocuğun bakımı ve terbiyesi ile başta anne-baba olmak üzere aile büyükleri ilgilenmiştir. Bununla birlikte önemli bir kısım da dadı veya mürebbiye gibi yardımcılardan çocuk bakımı ve terbiyesi konusunda destek almıştır. Bazen de çocuğun bakımı ve terbiyesinin tamamıyla dadı veya mürebbiyeye ait olduğu görülmüştür. Bu uygulamanın Osmanlı'nın son dönemlerdeki yaşantılarında da cumhuriyetin erken yıllarında da sürdürüldüğü görülmektedir. Çocuğun bakım ve terbiyesini uzun yıllar devam ettiren dadı veya mürebbiyelerin ise çoğunlukla Batı milletinden gelmekte; Batılı terbiye ve pedagoji anlayışını çocuklar üzerinde uygulamakta oldukları görülmüştür. Bazı durumlarda dadı ve mürebbiyelerin sert disiplinine karşı ailelerin sessiz kalmış ve çocuğun terbiyesinde inisiyatifi tamamen onlara bırakmışlardır. Bu durumun en acımasız örneklerinden birini Ayşe Şasa tecrübe

etmiştir. Şasa, doğduğu andan itibaren Avrupa’da önemli bir çocuk bakımı okulundan diploma almış; Frau Katie adında Yahudi bir mürebbiyeye teslim edilmiştir (2016, 16). Şasa, bu mürebbiyenin beş yaşına kadar annenin yerini tuttuğunu söylemiştir. Annesinin çocuk yetiştirme biçimine yönelik uygulamalarını şu cümlelerle eleştirmektedir (2016, 23):

“Ben annem için "Başkalarına peri kızı, bana ejderha!" derdim. Kendi yetiştirilme biçimini bir bakımı bana uyguladı; çok sertti ve bunun üzerimde çok tahripkâr bir etkisi vardı. Annem, o dönemin batılılaşma modasına uygun olarak da çok iyi bir şey yaptığını düşünüyordu. Ecnebi bakıcılar, mürebbiyeler filan.”

Annesinden uzak kaldığı dönemi Ermeni dadısı ile geçiren Mîna Urgan’ın (2013, 120) anılarında ise dadısından öğrendiklerine dair şöyle bir anekdot geçmektedir:

“İlk Ermenice konuşmamın nedeni dadım Uskuyi. Uskuyi mükemmel Türkçe bilirdi; ama çocuğu yerine koyduğu benimle ana dilini konuşmak istiyordu anlaşılır. Annem iki buçuk yıl kaldığı İsviçre’deki sanatoryumdan geri dönünce, benimle iletişim kurabilmek için, Ermenice birkaç sözcük öğrenmek zorunda kalmış.”

Bu örneklerin yanında çocuğun bakımı ve terbiyesiyle ilgilenen fakat bu terbiyenin yalnızca Batılı terbiye anlayışına dayanmadığı Batı milletlerinden olmayan dadılar da bulunmaktaydı. Bu dadılar daha çok, çocuğun yetişmesinde ebeveynlere yardımcı olan ve çocuğun en sık vakit geçirdiği birer aile üyesi gibidir. Bu dadıların birlikte yaşadığı ailelerin, Batılı mürebbiyelerin yaşadığı ailelere göre daha mütevazı bir yaşam sürdürdükleri görülmektedir. Belki de bu durum, toplumda var olan Batılılaşma veya modernleşme eğiliminin sosyo-ekonomik farklılıklara göre farklı biçimlerde sirayet etmesi olarak görülebilir. Çalışma kapsamında anı ve hatıratları incelenen Yahya Kemal Beyatlı (1976), Halide Edib Adıvar (2021), Kazım Karabekir (2020) ve Cahit Uçuk (2019) isimlerinin de çocukluk dönemlerine bahsedilen dadılar eşlik etmiştir.

Ayrıca anıların sayıca az bir kısmında süt ninelik kavramına rastlanmıştır. Bu kültür çok yaygın olmamakla beraber çocuğun daha çok süt emme döneminde yanında olmuş ve süt anneliğini yapmış kişileri ifade etmektedir. Eğer süt ninelik kültürü dönemin toplumunda yaygın ise de anılara yansıtılmadığını söyleyebiliriz.

4.2.3. Ailede Çocuk Terbiyesi

Çocuğun bakımını daha çok anne veya dadılar üstlenmiş olsalar da terbiye edilmesinde babaların da ciddi bir role sahip olduğu görülmektedir. Anı yazarları, karakterlerinin oluşmasında veya belli bir dünya görüşü kazanmalarında babalarının etkisinden pek çok kez söz etmişlerdir. Bu doğrultuda İsmail Hakkı Baltacıoğlu, “Babam, karakterimin oluşmasında belki en çok etkili olan adamdır,” ifadesini kullanmıştır

(1998, 4). Süreyya Ağaoğlu ise yetişmesinde babasının etkisini şöyle ifade eder (1975,12): “Babamın düşüncesinde hâkim olan Fransız fikrî hayatı tesiri altında çok açık ve aydınlık fikirli olarak yetiştik.”

Ailesinin kendi üzerindeki tesirinden bahseden Tevfik Sağlam da bu doğrultuda şu cümleleri söyler (1981, 3): “Ailemin üzerimdeki tesirini başlıca iki noktada görürüm. Birincisi babamın bize serbest bir terbiye vermesidir. ...babam bizi o zaman göre serbest büyüttü. Evimizde güzel Türk gelenekleri hüküm sürmekle beraber bizi sıkı bir baskı altında tutmadı.”

Babası şehir dışında çalışan ve bu sebeple annesinin terbiye anlayışı üzere yetişen Cahit Uçuk (2019, 186), annesinin terbiye anlayışını şu cümlelerle yansıtmıştır:

“Hadiye, çocuklarını öyle geçmiş yılların katı terbiye kuralları içinde yetiştirmek niyetinde değildi. Onları geçmişe değil geleceğe göre yetiştirmek istiyordu. Annelerine, babalarına, büyüklerine "siz" diyeceklerdi. Ama onlara her konuda konuşma hakkı, "neden", "niçin" diye sorabilme, hatta kendilerince tartışma rahatlığı bile büyük cömertlikle verilmişti.”

Bu örneklerin yanında çocuğun terbiye edilmesini babanın annenin üzerine bıraktığı örnekler de mevcuttur. Teoman Onat (2003, 19), evdeki terbiye ortamından şöyle bahseder: “Terbiye işlerini ve çocuk bakımını annemize bırakırdı. O zamanki babalarda olduğu gibi yüz göz olmak istemez, sevgisini gösterirse çocukların şımarmasından korkardı. Hep sert ve disiplinli olarak görünürdü. Yalnız bunun altında bizi sevdiğini annemden hep duyardık.”

Onat’ın ifadesinde geçen “o zamanki babalarda olduğu gibi yüz göz olmak istemez” cümlesi dönemin babalarında çocuğun terbiyesine yönelik bir ilginin var olduğunu göstermektedir.

Anılarda, çocuk terbiyesinin önemli bir yöntemini de çocuğa yönelik kısıtlamalar oluşturur. Kontrol edilemediği durumlardan çocuğun uzak tutulması için çocuğa birtakım kısıtlamalar getirilmiş ve bazı yasaklar koyulmuştur. Bu kısıtlamalar incelendiğinde beslenme, sokağa çıkma, tehlike barındırabilecek oyun ve aktivitelere yönelik yasaklamaların olduğu görülmüştür.

Dönemin sevilen çocuk abur cuburlarından olan horoz şekerleri ve macunlar Halide Edib’e babası tarafından yasaklanmıştır (2021, 22). Zaman zaman onu sokağa çıkaran Ali Lala ona babasının bu menettiği yiyeceklerden almaktadır.

Çocukların nadiren de olsa içkili masalarda bulundukları veya düğün ve balolara katıldıkları görülmüştür fakat çocukların bu içecekleri içmesi mübah görülmemiştir. Böyle bir düğündeki anılarını Gün Zileli şöyle anlatır:

“İstanbul'da gittiğimiz daha “görmeli” bir düğünü hatırlıyorum. Düğün, büyük bir davetli kalabalığının katılımıyla Yıldız Parkı'nda yapılıyordu. Her yan ampullerle aydınlatılmış, uzun masalar, yiyecek ve içkilerle donatılmıştı. Demek, daha o zamandan “serf-servis” modası başlamıştı ki, herkes yiyeceklerini tabaklarına alıp ayakta yiyordu. Çocukların içki almasına izin verilmiyordu. Fuat amcanın çocukları İlker ve Tezef le başbaşa verip, nasıl içki yürüteceğimizi tartıştık. Sonunda bu işi en küçük olarak benim halletmem kararlaştırıldı.”

Bazen de çocukların zarar verebileceği durumlardan kaçınmak amacıyla yetişkinler çocukları kısıtlamışlardır. Dönemin önemli icatlarından olan ve bulunduğu evde ailenin zevkle vakit geçirdiği radyolar da çocukların kullanımına kontrollü bir şekilde verilmiştir. Çocukluğunda radyoyu izne tabi olarak kullanan Ahmet Yüksel Özemre de hatıratında bu olaya değinmiştir (2018, 57):

“Kapisına kışın, tıpkı içeri soğuk girmesin diye camilerin kapılarına asılanlar gibi kalın bir örtü asılan bu büyük salonda her bir hareketini hayranlıkla izlediğim Büyük Yenge'den sonra en çok ilgimi çeken, 1920'lerden kalma Marconi marka bir radyo cihazıydı. Arada bir müsaade alıp düğmelerini karıştırıp çeşitli istasyonları, lisanlarını anlamasam bile dinlemeyi çok severdim.”

Yetişkinlerin, çocuğun yasağa uymaması durumunda başına gelecekleri çocuğa abartılı bir biçimde anlattıkları ve bu şekilde çocuğun korkmasını ve bahsedilen davranışı yapmamasını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Liji Pulcu Çizmeciyan, çocukluğunda kahveyi çok sevdiği halde içmekten çekinmektedir çünkü kendisine kahve içen çocukların dişlerinin kararacağı söylenmiştir (2020, 15). Teoman Onat da dadısının koyduğu yasakları şöyle açıklamıştır (2003, 25): “Efendim gûya sokağa yalnız çıkarsam beni hırsızlar çalarmış. Sonra da kulağımı kesip mektupla babama yollar, para isterlermiş. ...Kapının arkasında bir dudağı yerde, bir dudağı gökte, elleri maşalı bir arap varmış ve kapıyı açarsam beni yakalar dövermiş.”

Yasakların bazen de çocuğun terbiye edilmesi veya toplumsal değerlerin aktarılması amacıyla koyulması örneğini ise Kudsi Erguner'de görürüz (2014, 30): “Oynarken de eğer diğer çocuklara da yediğimizden biraz olsun vermek şartı yerine gelmezse, sokakta bir şey yememiz kesinlikle yasaktı.”

Anı ve hatıratlarda, çoğunlukla şehir bölgesinde yaşayan çocukların sokağa çıkmasının ebeveyn iznine bağlı olduğunu görürüz. Bir saray şehzadesi olan Ali Vâsib Efendinin sokağa çıkması ancak yanında bir refakatçi ile mümkündü (2017, 77). Ayşegül Çelik ise sokağa çıkmak için sokakta yeterli sayıda tanıdık çocuğun bulunmasına ihtiyaç duyacaktır (2021, 20).

Çocuğun terbiyesinde dadılar, mürebbiyeler, yasaklar ve kısıtlamalarla birlikte bazen şiddete de başvurulmuştur. Anı ve hatırat metinlerinde, ebeveynlerin çocuğa yönelik şiddet uygulamalarının çoğunluğu çocuğun terbiye edilmesi amacı ile vuku bulmuştur. Ahlaki açıdan yaptığı hatalı davranış sebebiyle babasından tokat gören Hıfzı Topuz, bu hikâyeyi şöyle anlatır (2017, 12):

“Bir gün kardeşim Zahir halının üstüne mürekkep hokkasını deviriyor. Halıda koskoca ıslak bir leke. Sabırsızlıkla babamı bekliyorum. Akşam oluyor, babam kapıda. Hemen koşuyorum. ‘Baba, baba!’ diyorum. ‘Zahir haliya mürekkep döktü.’ Babamın bir anda suratı asılıyor, kaşları çatılıyor. “Seni müzevir seni!” diye suratıma bir tokat indiriyor.”

İlk maruz kaldığı şiddeti annesinden gören Halide Nusret Zorlutuna da bunu bir ahlak terbiyesi olması amacıyla görenler arasındadır (2018, 21):

“İlk dayağı da annemden İzmir’de yemiştım, onu da bir kâbus gibi hatırlarım; ...İzinsiz olarak çitlenbik koparmış, ben de öteki çocuklar gibi cebimi doldurmuştım! Annem gördü, usulcacık, elimden tuttu, eve götürdü ve içeriye girince: “Ben sana dememiş miydım, kimsenin evinden, bahçesinden bir şey alınmaz; alınırsa hırsızlık olur. Ha dememiş miydım?” diye omuzlarımdan yakaladı, beni bir temiz dövdü.”

Çocukluğunu, Niğde’nin Yeşilyurt köyünde geçiren Hacı Angı’nın babasından şiddet görmesinin sebebi de babasının benimsediği değerlerin dışında hareket etmesi olmuştur (2018, 42):

“Çocukken eskimiş ediklerin (köylü çizmesi) ve postalların konçlarındaki lastikleri çekerek çıkartır, bir tahta parçasının üzerine yan yana gererdim. Sonra elime bir çöp alıp gelişigüzel tıngırtıdım. Bir gün tıngırtımı duyan babam yanıma geldi. Öfkeliydi. “Bizim soyumuzda saz çalan yoktu, sen nereden türedin böyle!” diyerek beni tokatlamaya başladı. Babama göre çalgı çalıp oynamak haramdı. Bir düğünde oynadığımı görse ya da komşuların birinden duysa anama bir araba sopa atardı.”

Çocuğa yönelik şiddet uygulamalarının arkasında yatan sebep çocuğu terbiye etmek olduğu gibi çocuğun ebeveynin istediği yönde kontrol edilemediği zamanlarda da şiddete başvurduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında anıları incelenen Erkin Koray, babasından yemek yemediği için gördüğü şiddeti, ilk karşılaştığı haksızlık olarak tarif etmektedir (2006, 18). Çocuğun kendisi için ihtiyaç görmediği besini babası gerekli gördüğü için zorla aldırma çalışmıştır.

Ahmet Murat’ın denize düşüp yaralanmasından sonra annesinin bunu bir hata gibi görerek kendisini dövmesi de ebeveynin çocukla ilgili kontrol edemediği durumlara şiddetle tepki vermesine bir örnek olarak gösterilebilir (2007, 20):

“Bir gün yine motordan karpuz boşaltılırken motorun burnundan iskeleye atladım. Hafif bir dalga mesafeyi bozunca, iskeleyi ayarlayamadım. Ayağım boşluğa geldi; ben iskeleyi sıyrarak denize düştüm. İskeleye bir çivi göğsümü sıyırdı; ayak basmayı ayarladığım yere ensem vurdu. Yani iskeleden unutulmaz bir aparkat yedim. Biri ensemden tutup beni sudan aldı. O hızla iki diş tükürdüğümü hatırlıyorum. O sıralar, Barbaros parkının denize bakan bu köşesinde, meydan tanziminde kullanılmak üzere parke taşları yığılmış, taşların üstüne tırmandım. Güneşin altında bir taraftan çene ağrısı, bir taraftan etrafa mahcup olma duygusu ile beraber kurumaya çalışırken

anama ‘oğlum denize düştü’ diye haber verilmesi üzerine, bir taraftan da anamın dayağı, kötü bir günü noktalamıştı.”

Mahir İz de babasından gördüğü bir iki küçük çomak darbesine hatıratında yer vermiştir (1975, 25):

“...çocukların ceviz oynadığı eski caddeye kapısı olan camii, bir de komşularımızdan siyahi bir ailenin benimle yaşıt bir kızı ile civarda kaplıcalarıyla meşhur Mistiğna’ya deniz kenarından kaçıp gittiğimizi ve Bilal Efendi’nin pür tehevvür, yatsıdan sonra bizi bir araba ile gelip götürdüğünü; sabahleyin babamın karşısında süklüm-püklüm çıkarılarak kaba etime bir iki küçük çomak darbesi yediğimi hatırlıyorum.”

Son Osmanlı yıllarında da ilk Cumhuriyet yıllarında da çocuk terbiyesinde şiddetin rol aldığı görülmektedir. Biraz daha modernleşme eğilimi gösteren ailelerde şiddet uygulanmasa da disiplin adı altında çocuk cezalandırılmış; bazen de bu ödül-ceza sistemi pedagojik eğitim almış olması gerekçesiyle tamamen bir mürebbiyenin inisiyatifinde uygulanmıştır.

4.2.4. Ev Ortamı

Çocukluk yaşantılarının şekillenmeye başladığı aile ortamının bir boyutunu da çocukluğun geçtiği ev ortamı oluşturmaktadır. Anı ve hatırat metinleri, ev ortamı kavramı etrafında; ev ortamının sosyal yapısı, evde yaşayan hane üyeleri, evin fiziki koşulları ve ev içinde çocuğun kişisel alanı konularında incelenmiştir. Çocukluk anılarında ev ortamı yaşantılarının her biri, çocuğun ev içindeki sosyal konumuna yönelik bir çıkarım sağlayabilmektedir.

Yazarlar çok kez evde bulunan kütüphaneden veya bir aile üyesinin okuma alışkanlığı olduğundan bahsetmiştir. Fakat bu, mevcut durumun diğer evler için de geçerli olduğu genellemesine sebep olmamalıdır. Çalışmanın sınırlılıklarında da bahsedildiği gibi anıları incelenen yazarlar, toplumda belli bir alanda öne çıkmış kimselerdir. Bu yüzden yazarların sosyo-ekonomik olarak toplumsal ortalama nazaran daha iyi koşullara sahip ailelerin çocukları olduğunu belirtmek gerekir.

Engin Tonguç, çocukluk evindeki kütüphaneyi ve kendisinin kütüphaneye ilişkisini şöyle anlatır (2020, 20):

“Evde en bol olan şeyi kitaptı. Raflar, odalar dolusu kitap. Annem bunların kolayca tozlanmalarından, temizliklerinin zorluğundan yakınırdı. Babamsa, evi kitapla doldurmayı sürdürdü. Bunlarla haşır neşir olmaya çok erken başlayacaktım. Ne okuduğuma hiç karışmazlardı. Beethoven, Grieg, Bach, Mozart... Batı müziğine çok küçük yaşlarda alışacaktım.”

Atilla Karaosmanoğlu (2005, 19) ise annesinin okuma alışkanlığından şöyle söz eder: “Annem okumaktan çok hoşlanırdı. Akşamları, okumayı bilmediği için yengeme

yüksek sesle roman veya eve her gün alınan Cumhuriyet gazetesini okurdu.” Annesinin evde Fransızca romanlar okuduğunu söyleyen Abidin Dino (1995, 54), evdeki atmosferi şöyle tarif etmektedir: “Evimiz, büyük, kocaman bir evdi. Sürgünde yaşıyorduk ama evin içi kitap doluydu. Örneğin Daumier'nin ya da Steinlein'in albümleri bizim evde pek modaydı,” Halide Nusret Zorlutuna da annesinden “müthiş bir okuma tiryakisi” olarak bahseder (2018, 23). Haydar Ergülen (2021, 165) ise evindeki kütüphaneden ve okuma ortamından daha mütevazı bir şekilde söz eder: “Kütüphaneler dolusu olmasa da kitap bulunan ve okumaya saygı duyulan bir eve düşmüştüm.”

Bir Anadolu çocuğu olan Zeki Mesud Alsan'ın evindeki kütüphane ortamı biraz daha farklıdır. Annesi ve babasının yalnızca okuma bildiği, yazmayı bilmediği Alsan'ın evinde en çok okunan kitap Kur'an-ı Kerim olmakla birlikte evlerindeki tüm kütüphane mevliden ve ve birkaç cilt Taberî tarihinden oluşmaktadır (2002, 7).

Çocukluğu cumhuriyet öncesinde geçen yazarların, çocukluk evlerinde dikkat çeken fiziki koşullardan birini evdeki haremlik-selamlık ortamı oluşturmaktadır. Çoğunluğu konak olan bu evlerde, haremlik denilen bölümde kadınlar bulunurken selamlık bölümünde erkekler vakit geçirmektedirler. Böyle bir konakta dünyaya gelen Hasan Ali Yücel (2019, 3), doğduğu konağı şu cümlelerle tarif eder:

“Ev annemin annesinin babası Bahriye ferikliğinden emekli Zihni Paşa'nındır. Sultan Selim'de Çırakçı Çeşmesi üstündeki sette on yedi odalı bir konak. Harem, selamlık, at, araba, halayıklar, uşaklar... Bina göklere yükselmiş anaç ağaçlar arasında. Haliç tabak gibi önünde, yirmi otuz kişilik bu ailelerde konaklar, bölük bölük taksim edilirmiş o zamanlar. Bizimkilere de bu konakta üç oda bir sofalık bölük düşmüş.”

Ahmed Yüksel Özemre (2018, 13), doğduğu ve çocukluğunu geçirdiği Üsküdar'daki konağı şöyle anlatır: “Bu konak üç katlı, iki cümle kapılı; haremliği, selamlığı, tahtaboşu, ahır, arabalığı, odunluğu, müstakil mutfığı, sarnıcı dört adet kuyusu, iki de bahçesi olan; Boğaz'a nazır 15 odalı ahşap bir konak idi.”

Halide Edib Adıvar (2021, 34), anılarında evdeki harem ve selamlık ortamındaki yaşantıya yönelik kısaca şundan bahsetmiştir: “Bu iki odanın açıldığı sofanın ortasında bir bölme vardır. Öbür tarafı selamlıktır. Büyükbaba selamlıktan gelirken daima kapıyı vurur ve hareme dahil olduktan sonra kullandığı lisan, selamlıktan bambaşkadır.”

Anı ve hatıratlarda evdeki harem ve selamlık ortamı ile ilgili pasajlar yer alsa da çocukların bu ortamlardaki yaşantılarına dair anılara rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak evdeki haremlik-selamlık ortamının, yetişkin kadın ve erkekler için koyulmuş

sınırlar doğrultusunda var olduğu ve çocuklar için bir sınır çizmediği sonucuna varılabilir.

Cumhuriyet öncesinde veya sonrasındaki dönemlerin çocukluk evlerine bakıldığında, modern yaşamın vazgeçilmez unsurlarından olan apartmanlara çok rastlanmamıştır. Sosyo-ekonomik açıdan daha iyi koşullara sahip aileler köşk, konak veya yalı gibi aileye mahsus alanlarda yaşam sürdürmüşlerdir. Bununla birlikte apartmanlar kadar yüksek ve çok daireli olmasa da birkaç katlı, kendi bahçesine sahip evlere de rastlanmıştır. Çocukluğunu Ankara’da bahsedilen özelliklerde bir evde geçiren Gün Zileli (2014, 72), oturdukları evi şöyle tarif eder:

“Yaklaşık dört yaşlarımdayken, sanırım 1950 yılının ikinci yarısında, Strazburg Caddesi’nin Maltepe’ye açılan ucunun (diğer ucu Sıhhiye’ye açıyordu bu uzun caddenin) hemen köşesindeki, altında bir bakkal bulunan, üç katlı, balkonlu bir evin ikinci katına taşındık. Altıma bir yastık alır, bacaklarımı balkonun demirleri arasından sarkıtır, dışarıyı seyrederdim. Strazburg Caddesi’ndeki ev de o dönemde oturduğumuz diğer evler gibi sobalıydı.”

Çocukluğunu Ankara’da geçiren bir diğer yazar Engin Tonguç, doğduğu evden “Mahallenin işlerine doğru giden dar eğri büğrü yolun başında, sağ kolda iki katlı, çatısında küçük bir tahta çıkma balkonlu olan ahşap bir eski Ankara evi vardır. İşte yakın yıllara kadar biraz tadilatla ayakta duran, kirada oturduğumuz bu evde doğmuşum,” diye bahsetmiştir (2020, 3).

Çocukluğunu, şehir merkezlerinden ziyade kırsal bölgelerde geçirmiş yazarların çocukluk evleri ise daha farklı fiziksel koşullara sahiptir. Çocukluğunu Artvin’in Şavşat ilçesine bağlı Çavdarlı köyünde geçiren Hesabali Turan (2018, 14), babasının yaptığı evlerinden şöyle söz eder: “Bahar olunca babam bu ahırını söktü. Biraz yukarıda bulunan düzlüğe nakletti. Önüne de etrafı taştan, içi ahşap iki gözlü bir ev yaptı. Böylece ahırdan eve taşındık.”

Çocukluk yaşantılarının ev ortamlarında, kırsal veya şehir bölgesi fark etmeksizin “bahçe” çok önemli bir yere sahiptir. Çocukluğunu İstanbul’un modern apartmanlarında geçirmiş olan Orhan Pamuk (2003) ve Teoman Onat (2003) gibi yazarların dışındaki pek çok çocukluk yaşantısında bahçe anıları yer bulmuştur. Çocukluğun kimi zaman oyun mekânı, kimi zaman da tabiat ile ilişkilerin geliştiği bir ortam sağlama özelliği gösteren bahçenin rollerine, bölümün devamında ilgili başlıklar altında yer verilecektir.

Bölüm kapsamında, çocukluk evlerinin fiziksel özelliklerinden bahsedilirken yazarların çoğunlukla köşk, konak ve yalı gibi aileye mahsus alanlarda yaşadıklarına

yer verilmiştir. Modern çekirdek ailenin üye sayısı için fazla büyük sayılabilecek bu evlerin büyüklüğü ile nüfusu doğru orantılı olmuştur. Yazarlar bu evlerde, çoğunlukla geniş aileleri veya ev işlerinde rol alan aşçı, dadı, lala gibi görevliler ile konaklamışlardır. Geniş ailesiyle birlikte bir köşkte konaklayan Ali Neyzi (2003, 24), evin kalabalık nüfusuna şu cümlelerle yer vermiştir:

“Kızıltoprak’taki köşkte, aynı çatı altında yaşayan kişiler uzunca bir liste oluşturmakta idi. En yaşlımız Şaire Leyla Saz Hanımefendi idi. Ondan sonra dedem Prof. Mehmet Ali Ayni, eşi Feride Hanım, damatları babam Muzaffer Halim Bey ile annem Nezihe Hanım, ikinci damat Dr. Asım Arar ile eşi teyzem Refika Hanım. Çocuklar olarak biz üç erkek kardeşlik. Teyzemin de yine bir erkek oğlu vardı. ...Yani aile bireyleri yalnız başlarına hep birlikte sofraya oturmuş olsalar (ki bu enderdi çünkü genelinde mutlaka bir ya da iki misafir olurdu) on bir kişilik yer konmak gerekirdi.”

Dedesinden kalma küçük bir konakta yaşayan Ahmed Emin Yalman ve ailesinin evinde ise geniş aile üyeleri ile birlikte ev hizmetlileri de yaşamaktaydı (1997, 19):

“Sarıhatip Mahallesi’ndeki büyükbabadan kalma evimiz, çok kalabalık, çok hareketli, küçücük bir konaktı. Burada amcamla yengem, babam, annem, ben, her iki yılda bir sayıları artan, nihayet benimle beraber yediye varan kardeşlerim; merhum amcamın yetim kızı, yengemin yetim bir yeğeni, annemin bir evlatlığı, kardeşlerimin en sonuncusunun süt ninesi, zenci aşçı Emine Kalfa, orta hizmeti için Şadiye Kalfa, selâmlıkta neşesi hiç eksik olmayan Vekilharç Abdül Ağâ, hep bir arada yaşıyorduk.”

Oldukça modern ve Batılı yaşam tarzına sahip Pamuk ailesinin yaşamlarını sürdürdükleri apartmanın da bir aile apartmanı olduğu Orhan Pamuk’un “Annem, babam, ağabeyim, babaannem, amcalarım, halalarım, yengeler, beş katlı bir apartmanın çeşitli katlarında kalıyorduk,” ifadesinden anlaşılmaktadır (2003, 17). Çocukluğunu Şişli’de bir apartman dairesinde geçiren Teoman Onat (2003, 25), kalabalık bir ev nüfusu içerisinde büyüdüğünden şu pasajda bahseder: “Ev daima kalabalıktı. Anneannem, küçük dayım Sabahattin, Nimet Halam, ablam Selmin, ağabeyim Altan, Avusturyalı Dadı, hizmetçi, aşçı Afer, şoför, annem ve babam minimal kadroyu oluştururdu.”

Babasının görevi gereği çocukluğunda Şam’da yaşamış olan Pakize Tarzi, ev nüfusunu “Dört kız kardeşim, annem, iki büyük anne, amca ve dayılar, o dönemin göreneğince bir “büyük aile” olarak Şam’da geniş bir köşkte yaşıyorduk,” cümleleriyle açıklamıştır (1992, 3). 6 daireli bir sarayda ikamet eden ve bir saray şehzadesi olan Ali Vâsıf Efendi (2017, 65) ise ev nüfusundan şu ifadeyle bahseder:

“Bizim köşkte büyükvaldem, valdem ve pederin ikinci refikası Nezihe Hanım, başkalfa Dilbercihan, bazen bize gelip kalan dedem Sultan Murad çıraklarından Şazende Hanım’ın kızlarından Nevrestan Hanım ve Harika, Saime, Hadiye, Terime ve benim hizmetimde de Şermsar kalırdı.”

Çalışmanın inceleme kapsamına giren neredeyse her dönem için kalabalık ev nüfusuna rastlanmıştır. Bu bazen Ayşe Şasa'da (2016, 61) olduğu gibi geniş aile üyelerinden ziyade müstahdem, aşçı, şoför gibi ev görevlilerinden oluşan bir nüfus olsa da çocuğun hayatına aile büyüklerinden veya evde görevli bulunan kimselerden temas eden yetişkinler her zaman bulunmuştur.

Kalabalık ev nüfusunun çocuğun yaşamına etkilerinden biri de çocuğun kişisel alanına yönelik bir sınırlama getiriyor olmasıdır. Fakat buna bir sınırlama demek çok doğru olmayabilir zira dönemin birey ve bireyselleşme anlayışı henüz modern paradigmaya paralel olmadığından çocuğun kişisel alanının ihtiyacı da hissedilmemektedir. Anı ve hatıratlarda çocuklar genellikle dadıları veya kendilerine yakın bir aile üyesi ile uyumaktadırlar. Aynı yatakta yatmasalar da aynı odayı paylaşırlar. Çocuğun bir odada yalnız uyumaya başlaması onun için yeni ve heyecan verici bir deneyimdir. Bu yüzden ki Halide Edib anılarında, ilk defa yalnız bir odada uyuduğundan bahsetmiştir (2021, 114).

Ali Neyzi (2003, 68), kalabalık aile içerisinde kardeşleri ile odasını paylaştığını aile içi eğlencelerinden bahsettiği şu pasajda dile getirir:

“Kalabalık aile içinde topluca yapılan oyunlardan birisi de evde düzenlenen tiyatro gösterileri idi. Yemek odasının üzerine gelen büyük odada biz üç erkek kardeş yatardık. En büyüğümüze bir karyola verilmişti, biz iki küçük, gündüzleri toplanıp kaldırılan yer yataklarında yatardık. Bu bizim genel odamızdı. Orada oynar, orada ders çalışırdık.”

Bazı örneklerde de çocuğun uyuması veya kişisel vakit geçirmesi için ayrılmış bir oda bulunmasa da çocuğun ders çalışması veya özel derslerini alması için özel bir oda ayrılmıştır. Bu durumun bir örneği olarak; Ali Vâsıb Efendi'nin ailesinin yaptırdığı köşkün tamamlanmasıyla birlikte iki odadan oluşan bodrum kattaki odanın biri Şehzade'nin ders odası olması için tahsis edilmiştir (2017, 58). Yine Halide Edib (2021, 114), babasının kendisine ders çalışması için hazırlattığı odadan şöyle bahseder:

“Babam bir çocuk gibi sevinç içindeydi. Kolumdan yakaladı ve bana hazırlattığı odaları gösterdi. Teyzenin eski odasını bana yazı ve ders odası olarak hazırlatmış, oraya büyük bir yazı masası, rahat İngiliz koltukları, bir de salıncaklı sandalye koydurmuştu.”

Burada dikkat çekici olan durum, çocuğun kişisel işleri veya oyun oynaması için özel bir alan ihtiyacı hissedilmemesi; onun yerine ders çalışma veya özel ders alma gibi çocuğun yetişmesine ve gelişmesine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirileceği ortamlar için özelleştirme ihtiyacı hissedilmesidir. Buradan yola çıkarak ailelerin, çocuğun gelişimi hususunda yegâne faaliyetin ders çalışma veya eğitim alma olduğunu

düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte oyun oynama gibi çocuğa özgü bir faaliyetten ziyade ders çalışma gibi çocuğu yetişkinliğe yaklaştıran ve hazırlayan faaliyetin çocuk için daha öncelikli tutulmaya çalışıldığı veya aile için öncelikli olduğu söylenebilir.

Anı ve hatıratlarda bir örnek olarak yer alsa da ev içinde çocuğa özel bir oyun alanının ayrıldığına dair ifadeye Halide Nusret'in anılarında “Renkli camlarla örtülü bir balkon annem bana “oyuncak odası” yapmıştı, bir taş bebeğim vardı,” cümlesi ile rastlarız.

Çocukluğunu daha ileri bir tarih olan 1970’li yıllarda yaşamış olan Faruk Duman: “Odamı özgürce tasarladım; bir metrekairelik bu yer benim için hem bir laboratuvar hem bir marangozhane hem yazı odası ya da resim atölyesi hem de kitaplarımı okuduğum sınırsız bir dünya oldu,” cümleleriyle odasındaki eylemlerinden bahseder (2021, 90). Fakat cumhuriyet yıllarının başında ve Osmanlı’nın son yıllarında çocuğun ev içindeki özel ve kişisel alanından bahsetmek zordur. Çocukluğun mekanlarını evin içinden ziyade dışı oluşturmaktadır.

4.3. Çocuğun Eğitimi

Son dönem Osmanlı’da, devletin modernleşme yönündeki eylem alanlarından birini “eğitim” oluşturmuştur. Batı’ya karşı siyasi yenilgilerle başlayan süreç, Osmanlı’yı modernleşme serencamı ile karşı karşıya getirmiştir. Bu süreçte ordunun modern usullerle eğitilmesi girişimleriyle başlayan hareket, tüm eğitim kurumlarının modernleştirilmesiyle devam etmiştir. Eğitim kurumlarının modernleşme sebeplerinden birini de bu kurumlarda yetişecek ve vatanın ilerlemesinde rol alacak seçkinlerin eğitilmesi gerekliliği oluşturuyordu. Hatta modern paradigmanın ortaya çıkardığı ulus-devlet anlayışının önemli bir uzantısı olan “vatandaşlık” olgusu, son dönem Osmanlı’nın modernleşme serüveninde de gelişim gösteren unsurlarından biri olmuştur. Ordu ve okullar, modern devletin “vatandaşlar cemaati” nin inşasında özel bir önem taşımış ve bu noktada modernleşme çabalarının devam ettiği II. Meşrutiyet dönemindeki siyasal seçkinler tarafından özellikle üzerinde durulan kurumlar olmuşlardır (Üstel, 2019, 29).

Osmanlı eğitim sisteminin modernleşmesi devletin diğer kurumlarındaki modernleşme sürecine paralel olarak Tanzimat yıllarında gerçekleşmeye başlamıştır. Tanzimat yıllarıyla beraber eğitim alanında pek çok yenileşme girişi görüldü de

1869 yılında yayınlanan *Maârif-i Umûmiye Nizamnâme*, eğitimdeki en esaslı düzenleme olmuş ve bu Nizamnâme ile eğitim mutlak anlamda dünyevi ihtiyaçları giderecek bir ihtiyaç olarak planlanmıştır (Gündüz, 2019, 215). Osmanlı eğitim tarihinin dönüm noktasını teşkil eden Nizamnâme, başkent İstanbul’da mevcut bulunan ve taşrada kurulması planlanan okulları, kapsayıcı tek bir kanun içerisinde bütünleştirmiştir (Somel, 2015, 118). Böylelikle Nizamnâme ilan edilmeden önce ulemâ tarafından denetlenen; halk ve vakıflar tarafından desteklenen mekteplerin yanı sıra “ibtidâî” mektepleri açılacak ve bu mekteplerde modern eğitim usullerine de yer verilecekti. Fakat tüm bu gelişmelere rağmen geleneksel sıbyan mektepleri de bir yandan faaliyetlerini sürdürüyor; eğitimin halk ve vakıf hizmeti olması alışkanlığı terk edilemiyor ve başta padişah ve üst düzey yetkililer olmak üzere hali vakti yerinde kimseler Nezâretin denetimi dışındaki bu eğitim mekanlarını kurmaya devam ediyordu (Gündüz, 2020, 336). Bu duruma 19. yüzyıl ıslahatları ile eski kurumların kaldırılmasından ziyade yeni yasaların, düzenlemelerin ve kurumların ortaya konması sebebiyet vermiş ve bu da zamanla bir ikiliğin oluşmasına yol açmış, yeni ve eski kurumların yetki alanının her zaman çok net bir şekilde belirlenememesi sonucunu doğurmuştur (Zürcher, 2016, 77).

Son dönem Osmanlı’da eğitimin modernleşmesi ile devletin ve toplumun çocukluk anlayışı arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocuk terbiyesinin, mahalle/sıbyan mekteplerinden merkeziyetçi bir yaklaşımla devletin sorumluluk üstlendiği ibtidâîlere geçmesi devletin gözünde çocukluğun konumunun değiştiğini açık bir şekilde göstermektedir. 19. yüzyılın Batı’da olduğu gibi Osmanlı’da da “çocuk” yüzyılı olduğunu söyleyen Üstel (2019), Tanzimat yıllarına kadar “küçük yetişkin” olarak kabul edilen çocuğa devlet ve eğitimcilerin gösterdikleri ilginin, ibtidâî mekteplerinin düzenlenmesine yönelik çabalarda kendini gösterdiğini düşünmektedir (31). Tanzimat Dönemi ve dolayısıyla Osmanlı modernleşmesi ile çocuğa yöneltilen ilgi arasındaki ilişkinin çocukluk anlayışındaki bir değişimi gösterdiği aşîkârdır fakat bu durumu, topyekûn Osmanlı toplumunun çocukluk anlayışındaki değişim olarak okumak eksik bir çıkarım olabilir. Yine de devlet kademesinde çocuğa yönelik gelişen ilgi, eğitim alanını ciddi ölçüde etkilemiş ve çocuk terbiyesi, uzmanlık gerektiren bir alana dönüşmeye başlamıştır. Nitekim 1872’li yıllarda İstanbul’da ilk örnekleri ortaya çıkan ibtidâî mekteplerinde, Selim Sabit Efendi tarafından ortaya koyulan *usul-i cedîd* (yeni yöntem) adlı pedagojik yaklaşım bir eğitim metodu olarak uygulamaya konulmuştu

(Somel, 2015, 145). Bazı durumlarda bu anlayış okullardan çıkmış; Osmanlı bürokrasisine yakın aileler başta olmak üzere modern yaşam tarzına meyilli ailelerde de kendini göstermiştir. Bu konuya dair anı ve hatırat örneklerine “Ailenin Eğitime Yönelik Tutumu” başlıklı alt bölümde değinilecektir.

4.3.1. Okula/Mektebe Başlama

Toplumun temel bağlarını teşkil eden ve başat unsurlarından olan aile gibi okul da toplum nezdinde kutsal ve saygın kabul edilir. Çocuk perspektifinden bakıldığında aile, çocuğun yaşantısında mikro düzeyde bir otoriteyi temsil ederken okul ise devlet otoritesinin çocuk yaşantısında yer edindiği makro düzeyde bir otoriteyi temsil etmektedir. Aile ve okula atfedilen kutsallığın bahsedilen otorite ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Okulun kutsallaştırılması, okul yaşantılarının kaydedildiği tarih metinlerinde bir seçiciliğe gidilmesi sonucuna götürebilir ve Onur’un (2005) ifadesi ile “okulda neler yaşandığını gözlerden saklar” (287). Anı ve hatırat metinleri ise okul yaşantılarına dair daha kişisel ve detaylı bilgilere ulaştıracak ve bu engeli aşmayı sağlayacak yollardan birini sunmaktadır.

İncelenen anı ve hatıratların önemli bir kısmında okula veya mektebe başlama süreçlerine yer verildiği görülmüştür. Bu başlangıç aslında çocuğun eğitim almak için evden ilk ayrılışını temsil etmektedir. Ev, çocuk için bir konfor alanı oluştururken okul; aile üyeleri dışındaki kimselerle aynı çatı altında ve belli kurallar çerçevesinde yaşanan, hoca/öğretmen otoritesi tarafından yönetilen, hataların cezalar ile karşılık bulduğu ve bazen de korku duygularının hissedildiği bir ortamı ifade etmektedir. Çocukluğunu son dönem Osmanlı’da geçiren yazarların çocukluk anılarını inceleyen Wirtz (2017), yazarların çoğu için okula gitmenin özgür bir yaşamın sonu ve çocukluğun kaygısız dünyasından ayrılma anlamına geldiğini söylemiştir (111). Oldukça hareketli bir çocukluk geçiren ve özgürlüğüne hayli düşkün olan Ahmed Emin Yalman (1997), “Avarelik ve afacanlık içinde geçen çocukluk yıllarımın korkulu rüyası, mektebe gitmek zoruydu. Okul denilince gözümün önüne, baskılarla aksiliklerle dolu bir zindan gelirdi,” diyerek okula dair tutumundan bahseder (14). Yalman’ı, ansızın ve kimseye danışmadan kolundan tutup Şeyh Maruf Efendi’nin Horhor’daki mektebine yazdıran ise annesinin dadısı olan Ebru Ana’dan başkası değildir (15).

Bu örneğin yanında okula dair övgü veya yergi içermeyen, yazarların yalnızca okula başlama süreçlerini anımsadıkları şekilde aktardıkları anılara da rastlanır. Okula

başlama sürecinde ailesinin, küçük yaşlarda mahalleden ayrılıp yatılı asker mekteplerine giden ağabeyleri gibi kendisini de okutmak istediğini söyleyen Şevket Süreyya Aydemir (1999), okula nasıl başladığını “Babam beni bir gün elimden tuttu. Boynuma anamın diktığı bezden bir kese takıldı. Buna bir de elif cüzü konup mektebe başlatıldım,” ifadesiyle özetler (31). Kâzım Karabekir’in de okul serüveni aile büyüklerinin, kendisinden üç yaş büyük kardeşinin mektebe başlatılırken ileride ayrı bir külfet çıkmaması için Karabekir’i de mektebe yazdırmasıyla başlar (2020, 28). Son dönem Osmanlı’da bir kız çocuğu olan Halide Edib Adıvar’ın okula başlaması babasının muvafakati ile gerçekleşecektir (2021, 76). Halide Edib, okuma öğrenmeyi çok arzulaması ve bu hususta aile büyüklerine ısrar etmesine rağmen babasının hoca tutmasından ve evde eğitim alacak olmasından bahsederken “çok şükür” diyerek mektebe karşı mesafesini göstermektedir (77).

Mektebin, son dönem Osmanlı çocukları için istek uyandıran bir yaşantı sunmamasının bir sebebi de evdeki eğitim imkanlarının mektepteki eğitim imkanlarını tamamlayıcı; bazen de aşan bir durumda olmasıdır (Fortna, 2001, 6). Bu hâl, tüm Osmanlı çocukları için genellenemez fakat anı yazarlarının çoğunun evinde bahsedilen atmosfer mevcuttur. Bu yıllarda ev, devlet tarafından cehalet dünyası olarak görülmeye başlamışsa da devletin vurguladığı cehalet; bürokrasiden, başkentten ve modern temayüllere sahip ortamlardan uzaklaştıkça kendini göstermektedir. Çocukluğunu Aydın’ın Kozdibi mahallesinde geçiren ve ana-babası okuma bilse de yazma bilmeyen Mustafa’nın mektebe başlaması bahsedilen cehalete örneklik teşkil eder (Alsan, 2002). Annesi Mustafa’ya yeni elbise giydirip boynuna da Amme cüzünü koyduğu çantasını astıktan sonra onu, elinden tutarak mektebe Gevrek Hoca’ya teslim etmeye götürür (14).

Osmanlı çocuklarının mektepteki şiddet uygulamaları ve cezalandırmalar sebebiyle mektebe başlamak istemedikleri öne sürülür fakat cumhuriyet okullarında da mektep usulünden farklı olsa da Fransız usulü şiddet ve ceza uygulamaları sürdürülmektedir. Buna rağmen çocukluğunu cumhuriyet yıllarında geçiren yazarlarda daha istekli bir okul anlatısı görülür. Cumhuriyet yıllarında ev toplumun büyük bir çoğunluğu için büsbütün bir cehalet dünyasını ifade etmektedir. Okulda öğretilenler, evde öğretilenleri aşmaktadır. Bununla birlikte eğitim, meslek kazandırma vaadi sunmaktadır. Evin ve mahallenin sunamadığı imkanları sunan okul, ulaşımın güçlüğüle sağlandığı kırsal bölgelerde bile kutsallık kazanmıştır. Cumhuriyet yıllarında bir

Anadolu köyünde yaşayan Hacı Angı'nın okula başlamasından bahsettiği pasajda bu duruma rastlarız (2018, 42): “İnsan yaşamında önemli günler ve olaylar vardır. Bunlardan biri de okula başlamaktır. 1940-1941 eğitim-öğretim yılında Ortaköy İlkokulu'na başladığım gün evimizde büyük bir sevinç vardı.”

Mektebe Başlama Yaşı

Son dönem Osmanlı'nın mahalle mekteplerine başlamak için belli bir yaş sınırı bulunmuyordu. Anı ve hatıratlarda da mektebe başlama yaşı bu bilgiye uygun olarak kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Mektebe, Rıza Nur (1967) gibi dört yaşında başlayan yazarlar bulunmakla birlikte Mahir İz (1975) gibi sekiz yaşında başlayanlar da bulunuyordu. Mektebe başlama yaşı farklı olduğu gibi mekteplerde modern anlamda bir sınıf düzeni bulunmuyor ve farklı yaş ve bilgi seviyesinde bütün öğrenciler, aynı dersliklerde öğrenim görüyordu (Somel, 2015, 39). Bu süreç ise hocanın her öğrencinin dersini birebir dinlemesi ve bireysel olarak takip etmesiyle mümkün oluyordu. Mektebe başlamanın bir yaşı olmadığı gibi bir mevsimi veya dönemi de yoktu. Uygulamada çocuklar farklı yaşlarda mektebe başlasalar da anı ve hatıratlarda geleneksel eğitime başlama yaşından söz edildiği görülür. Çocuk eğitimine başlamak için bahsedilen geleneksel yaş dört yaş, dört ay, dört gündür. Hasan Ali Yücel, mektebe başladığı yaşı detaylı olarak şöyle anlatır (2019, 28): “Babam bir perşembe günü beni aldı, Yolgeçen Mektebi'ne götürdü. Yaşım:4. Tarih: XX. asrın ilk yılı. Doğumumdan dört sene dört ay geçmiş. Çocuklar için bu yaşta okumaya başlamak sünnet-i seniyye imiş.” Halide Nusret Zorlutuna da dört yaş, dört ay, dört günlükken başlayan eğitiminden “o zamanın şaşmaz geleneği” olarak bahsetmiştir (2018, 14).

1847 yılında yayınlanan ve Osmanlı için ilköğretimin yenileşmesinde büyük bir adım niteliğinde olan *Tâlimat*, mektebe başlama yaşı için bir zorunluluk getirmiştir (Akyüz, 1994, 4). *Tâlimat*'a göre “Ana babalarının rızasıyla dört ve beş yaşında mektebe verilen çocukların dışında, çocukların mektebe verilme zamanı, altı yaşını bitirdikleri zamandır.” Anı ve hatırat metinlerine bakıldığında ise bu uygulamanın faaliyete geçme sürecinin çok başarılı olmadığı görülür.

Mektebe Başlama Töreni: Âmin Alayı

Osmanlı toplumunda mektebe başlama, çocuğun evden ilk ayrılışını ve dolayısıyla toplumun bir parçası olmaya adım atışını temsil eder. Çocuk mektebe “âmin alayı” olarak adlandırılan bir merasimle başlatılır. Âmin alayına anı ve hatıratlarda sıkça

rastlanır. Babası âmin alayını sevmediği için yaptırmadığını söyleyen Tevfik Sağlam, bu merasimi hatıratında detaylıca tasvir eder (1981, 1-2):

“O tarihlerde bir çocuğun mektebe başlaması aile, mektep ve hattâ mahalle için bir hadise idi. Çocuk okuma çağına gelince ailece hangi mektebe başlayacağı kararlaştırılır, mektep hocasıyla görüşülür. Evde ve mektepte hazırlıklar başlar. Çocuğa yeni elbise diktirilir. Minderi (mektepte çocuklar kendilerine ait minderler üstünde otururlardı), cüz kesesi (boyundan asma kitap çantası) hazırlanır, elifbe cüzü alınır. Günü gelince çocuk âmin alayı ile mektebe götürülür. ...Çocuklar mektepte toplanır, kapı önünde ikişer ikişer dizilir. Önde ilahiciler, arkada aminciler olmak üzere “âmin alayı” kurulur. Alayın önünde mektep hocası, yanında kalfa olduğu halde çocuğun evine gidilir. Kapı önünde dua edilir ve hazır bekleyen çocuk bir ata veya faytona bindirilir. Çocuğun minderi bir rahle üstünde bevfabın (mektebin kapıcısı, hademesi) başına oturtulur. Böylece teşekkül eden alay mektebe doğru yola çıkar. Çocukların güzel seslilerinden ve ilahi okumaya alıştırılmış olanlarından seçilmiş ilahiciler ilahi okumaya başlarlar. İki ilahi arasında bir duraklama olur. Kalfa arkadan gelen çocuklara “âmin” diye kumanda verir, çocuklar hep bir ağızdan “âmin” diye bağırırlardı. ...Böylece mektebe varılır. Hoca ve çocuklar yerlerini alır. Mektebe başlayan çocuk hocaların önüne gider, elini öptükten sonra minder üzerine diz çöker. Hoca elifbe cüzünü açar, ilk önce baş tarafındaki “Rabbi yesir ve lâtüassir Rabbi temmim bil hayr” duasını heceleterek çocuğa okutur. Başlayış dersi sona ermiştir. Çocuk tekrar hocaların elini öper, tören de sona erer.”

Eğitimi evde alacağı için merasimi de evde yapılan Halide Edib, âmin alayının düğün merasimi kadar önemli olduğunu ve o devrin sisteme bağlı içtimai yardım hissine uyarak mahallenin yoksul çocuklarının da mektebe verilip masraflarının karşılandığını söyler (2021, 77). Burada söylendiği gibi âmin alayının düğün merasimi kadar önemli olması âmin alayının toplumsal değerine yönelik çıkarım sağlar. Nasıl ki düğün merasiminde, bir beraberlik nikâh eşliğinde topluma duyuruluyor, “evlilik” adlandırmasıyla toplumsal bir değer kazanıyorsa âmin alayı da çocuğun evden çıkması ile toplumsal yapının bir parçası olmasını, toplumsal bir değer kazanmasını ifade eder. Âmin alayında çocuğun evden alınması düğün merasiminde gelinin evden alınmasına benzer. Çocuk, yeni bir sıfat kazanıyor; toplumsal bir törenle topluma kabul ediliyor gibidir.

4.3.2. Okul Yolu ve Ulaşım

Osmanlı toplumunda çocuk, korunmaya muhtaç bir varlık olarak görülüyordu (Ortaylı, 2000, 111). Fakat çocuğun korunma ihtiyacına yönelik bu algı, çocuğun yaşantılarının tamamının kontrol edilmesi anlamına gelmemektedir. Çocuğun kendi başına gerçekleştirdiği eylemler veya üstlendiği sorumluluklar bulunur. Anı ve hatıratlarda çocuğun kendi başına gerçekleştirdiği eylemlerden biri de okul/mektep yolunu tek başına yürüyebilmesidir. Çocuğun okula tek başına gidebilmesini sağlayan zeminlerden birini mahalle ortamı oluşturmaktadır. Eski İstanbul sokakları, oluşturduğu toplumsal ve manevi atmosferiyle evin bir uzantısı gibidir (Onur, 2005, 147). Mahallenin yetişkinleri çocuğun davranışlarına müdahil olabilirler ve çocuk

üzerinde söz söyleme hakkına sahiptirler. Bu durum, bazen çocuğu korumak bazen de terbiye etmek amaçlıdır. Bununla birlikte tüm sakinlerin birbirini tanıdığı mahalle ortamı, çocuk için bir güvenlik alanı oluşturmaktadır. Bu koşullar, çocuğun okula gidip gelirken tek başına yolculuk yapmasına imkân tanımıştır. Bazen de çocuğa alışınca kadar bir yetişkin refakat eder. Okul yolunu bir süre refakatçisiyle yürüyen Halit Ziya Uşaklıgil, yürüyüş rotasını şöyle anlatır (2017, 89):

“O günden sonra, her sabah elimde çanta, çantamda köfte yahut lop yumurta, belki su böreği, puf böreği, Yokuşbaşı’nda yeni evimizden çıkar, ilk günleri Resmi Efendi’nin refakatiyle, daha sonraları yapayalnız, Çakmak Fırını’na kadar gider, buradan saparak Yahudi Mahallesi’ni bir hamlede aştıktan sonra kendimi soluk soluğa Sadullah Efendi Sokağı’nda bulurdum.”

Çocukluğunu cumhuriyet yıllarında geçirmiş yazarların okul yolu yaşantıları ise mekâna bağlı olarak değişmektedir. Kırsalda yaşayan çocuklar okul yolunu tek başına gidip gelebilirken şehir merkezlerinde yaşayan çocuklar için bu eylem pek mümkün olmayabiliyordu. Çocukluğunu Artvin’in bir köyünde geçiren ve yaşadığı köyde okul bulunmadığı için çevre köylerin okullarında eğitim gören Hesabali Turan (2018), her sabah erkenden yola çıkarak okula gitmek için 6 kilometre yol yürüdüğünü söylemektedir (19). Sabahları okul yolunu tek başına yürüyen Turan, yılbaşı ve bayram tatillerinde kendi köylerine gitmek için 15-20 kişilik bir öğrenci grubuyla geceden yola çıkıp 70-80 kilometre yol yürüdükten sonra ertesi günün öğle saatlerinde evlerine ulaştıklarından bahseder (30). Bir köy enstitüsünde öğrenim gören ve bu sebeple köyünden göç etmek durumunda kalan Hacı Angı (2018) da tatillerde evine dönerken tek başına uzun yolculuklar yapmıştır.

4.3.3. Ailenin Eğitime Yönelik Tutumu

19. yüzyılın, “çocuk” yüzyılı olması ve bu olgunun büyük oranda devlet tarafından inşa edilmesi çocuğu devlet nezdinde kamusal bir özneye dönüştürmüştür. Çocuğun aile, akraba ve mahalle kontrolü altındaki toplumsallaşmasına devletin müdahalesi dahil olmuş; böylelikle çocuk, yüzyılın sonlarından itibaren çocukluğunu devlete teslim etmiştir (Üstel, 2019, 32). Devlet’in çocukluk anlayışının eğitim sistemine yansımaları ve devlet merkezli eğitim uygulamasının okullaşma oranında artışa sebep olmasıyla ailedeki eğitim ikinci plana düşmüştür. Bununla birlikte çocuk terbiyesi ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmeye ve bu alana yönelik farkındalık oluşmaya başlamıştır. Dönemin kadın ve çocuk dergilerinde, çocuk terbiyesine yönelik yayınlanan yazıların da giderek artması aileyi, çocuk eğitimi konusunda daha duyarlı olmaya yöneltir. Anı ve hatırat metinlerinde, çocuğunu modern eğitim yöntemlerine

göre yetiştirmek isteyen ailelere rastlanmıştır. Cahit Uçuk'un (2019) annesi Hadiye de çocuğunu çağdaş terbiye sistemlerine göre yetiştirmek istemekte, çocuk terbiyesi üzerine dostları ile istişare etmekte, çocuğunu geçmişe değil geleceğe göre yetiştirmek istiyordu (186). Bu noktada Uçuk'un, annesinin gözünden çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlere yer verdiği pasaj, annesinin ve o dönemdeki ebeveynlerin belli bir kısmının çocukluk algılarını yansıtmaları bakımından önemlidir: "...Annelerine, babalarına, büyüklerine 'siz' diyeceklerdi. Ama onlara her konuda konuşma hakkı, 'neden', 'niçin' diye sorabilme, hatta kendilerince tartışma rahatlığı bile büyük cömertlikle verilmişti." Çocuk, büyüklerine saygı duyması itibarıyla bir çocuk; kendi benliğini var etmesi itibarıyla de bir toplumsal bir özne olarak görülmektedir. Bu bakış açısı, modern çocukluk anlayışı ile oldukça örtüşür.

Son dönem Osmanlı'da veya cumhuriyet yıllarında çocuğun içerisinde bulunduğu aile yapısı ile ailesinin eğitime yönelik tutumu arasında ilişki görülmektedir. Şehirli bir çevrede yetişen çocuklar, ailelerini eğitim almak için ikna etmek zorunda kalmamış; öncelikle asıl sorun, okula gitmek veya gitmemek değil çocuğun hangi okula gitmesi gerektiğiyle ilgili olmuştur (Fortna, 2001, 11). Son dönem Osmanlı'da çocuğunu modern terbiye usullerine göre yetiştirmek isteyen aileler, çoğunlukla dönemin yabancı okullarını veya devlet önderliğinde açılan modern okullara göndermeyi tercih etmişlerdir. Eğitim imkanlarının yetersiz kaldığı koşullarda ise çocuğun eksiklerini evde bir hoca eşliğinde yahut kendi bilgi ve birikimi doğrultusunda gidermeye çalışmışlardır. Babası son dönem Osmanlı'da bir devlet çalışanı olan ve vazifesi gereği farklı vilayetlere göç etmesi icap eden Pakize Tarzi (1992), okula gitme istikrarına sahip olamadığı için babasının tuttuğu öğretmenler ile öğrenim görmüş ve sınava girerek ilkokul diplomasını elde etmiştir (11). Benzer şekilde babasının iş durumu nedeniyle göç etmek durumunda kalan Halide Nusret Zorlutuna'nın (2018) annesi de bir taşınma sonrası "Yerleşelim de bu çocuğa muallim bulalım, derslerine başlasın," diyerek çocuğunun eğitimine ehemmiyet göstermektedir (53).

Son dönem Osmanlı toplumunun daha geleneksel yaşayan ailelerinin eğitime yönelik tutumları modern yaşam tarzına veya şehirli çevreye sahip ailelere kıyasla farklılaşır. Bu aileler, eğitim yaşları geldiğinde çocuklarını çevredeki en münasip mahalle mekteplerine gönderir ve mektep hocasına "Eti senin, kemiği benim," diyerek teslim ederler. Bu ailelerin çocukları, bazen de mektebe başlamadan önce evde ebeveynlerinden Kur'an eğitimi gibi temel dini eğitimlerini almış oluyorlardı. Bu

durum, çocukların mektebe başlamasını engellemiyor bilakis çocukların mektep için daha hazırlıklı olmalarını sağlıyordu. Ailelerin, eğitime yönelik anlayışlarını şekillendiren temel sebep, İslâm dininin ebeveynlere çocuklarını yetiştirme alanında sorumluluk yüklemesidir. Aileler özellikle temel dini bilgilerin çocuğa öğretilmesini bir sorumluluk olarak üstlenmiş ve bu doğrultuda gerekeni yapması için de mektep hocasına ehliyet vermiştir. Yahya Kemal Beyatlı (1976) ve Zeki Mesud Alsan (2002), ebeveyninin “Eti senin, kemiği benim,” diyerek mektep hocasına teslim edilmesiyle mektebe başlamışlardır.

Cumhuriyet yıllarına gelindiğinde resmî anlamda bir ulus-devlet ünsiyetine sahip olan devlet, eğitim alanına büyük bir ehemmiyet vermekte ve kurulan devletin vatandaşlık kimliğini oluşturmakta en büyük misyonu eğitime yüklemektedir. Osmanlı modernleşme sürecinde eğitimin merkezileştirilmesi girişimi, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen *Tehvid-i Tedrîsât Kanunu* ile cumhuriyette uygulamaya koyulmuş ve eğitim sistemi devlet merkezli olarak yönetilmeye başlamıştır. Fortna (2013) bu kanunun, cumhuriyetin eğitime yönelik niyetlerinin ne denli radikal olacağının ve yeni devletin, eğitim alanını tekeline alma hususunda ne denli kararlı olduğunun beyanı olarak değerlendirir (49). Bu girişimden birkaç yıl sonra 1 Kasım 1928’de Harf Devrimi ilan edilmiş ve okuma-yazma öğrenmek için okullara başvurulması kaçınılmaz olmuştur. Dönemin çocuk yayınları da son dönem Osmanlı’dan beri süregelen bir anlayışı daha yoğun bir şekilde sunmaya çalışmışlardır. Bu anlayış; çocuklara yeni davranış ve düşünme modelleri sunarak onları, demode yaşlılığın temsilcisi olarak tasvir edilen ailenin yörüngesinden çıkarıp devletin temsil ettiği milletin kollarına atmaya çalışmış ve çocuğa doğru terbiyeyi kimin vermesi gerektiğine yönelik tartışmalarda devleti genellikle okul veya resmi kurum biçimleri temsil etmiştir (Fortna, 2013, 137). Bu şekilde cehalet kaynağı olan anne babanın değeri tamamıyla düşürülmekte; yeni ulusun temsilcilerinden olan “okul” ve “öğretmen” çocuğu cehaletten kurtarmak için beklemektedirler (144).

Devletin müdahale etmeye çalıştığı aile sahasının kendisi de değişmekte; geleneksel cumhuriyet ailesi için de okul artık cehaletten kurtulma mekânı olarak görülmeye başlamaktadır. Bununla birlikte cumhuriyet eğitim sistemi ile okul, devlet görevlisi olabilmeleri için yalnızca seçilmiş veya ihtiyaç duyulan çocukların eğitildiği kurum olmaktan çıkmış; okula ve eğitimine devam eden her çocuğun başarısı nispetince devlet/kamu görevlisi olabilme imkânı sunmaktadır. Bu durum, çocuğun geleceğinin

şekillenmesinde okula büyük bir önem atfeder. Bu önemin farkında olan aile de çocuğunu okutmak için bir büyük bir motivasyon kaynağına sahip olmuştur. Özellikle kırsal bölgelerde, okul sayısının yetersizliğinden dolayı daha zor şartlarda okuyan çocuklarda ve ailelerinde bu motivasyon daha yoğun hissedilir. Çocuk yaşta babasını kaybeden Yaşar Kemal'in, okuması için amcasının gösterdiği desteği bahsettiği pasajda okulun aileler tarafından da önemsendiği açıktır (2022, 58):

“Bu, büyük bir utkunun coşkulu sevinciydi. O gece sabaha kadar, evde, öteki evlerde, ne kadar kâğıt bulmuştum, Mehmedin defteri de içinde, doldurdum. Dünyanın en iyi insanlarından birisi olan amcam o gün beni okula göndermedi, birlikte kasabaya gittik. Orada bana beş tane defter, kalemi de bitirmiştim, bir düzine de kalem aldı. Ayakkabıcıdan çok güzel bir ayakkabı seçti. Bir de şalvar, gömlek, bir de okul kasketi...”

Bahsedildiği üzere çocuğun eğitime yönelik farkındalığın artması birdenbire ve toplumun her kesiminde aynı oranda gerçekleşmemiştir. Kırsal kesimlerde ve küçük yerleşim yerlerinde, çocuğun okul eğitimi alması aile için yeterli önem taşıymıyordu. Çocuğun hem ev işlerinde aileye olan yardımının sürdürülmesi isteği hem de okulun, çocuğun geleceğine yönelik bir hedef sağlayamıyor oluşu okulu ikinci plana atabiliyordu. Bununla birlikte yoksulluk ve yakın çevrede ulaşım sağlanabilecek bir okulun bulunmayışı bu sebepleri güçlendiriyordu. Yakın çevrede okulun olmadığı durumlarda Hesabali Turan'ın (2018) tecrübe ettiği gibi okul yaşına gelince köyün hocası tarafından Kur'an-ı Kerîm okuması öğretiliyor ve çocuğun hatim etmesiyle bu eğitim amacına ulaşıyordu (16). Bir köy okulunda ilkokul eğitimi tamamlayan Hacı Angı'nın (2018) babası ise çocuğunun köydeki işlere destek olmasını istemekte ve okula devam etmesine taraftar olmamaktadır (48). Fakat Angı, okumayı çok istemesi ve köy enstitüsünü kazanmasıyla okula devam edecektir. Angı, köy enstitüsünde öğrenim görmüş olsa da enstitünün kurulduğu yıllarda öğrenci bulmanın ve özellikle kız öğrenci bulmanın çok daha zor olduğunu söyler (52). Bu durum, kırsalda okul eğitiminin henüz merkezi şehirlerdeki kadar yer edinmediği göstermektedir.

4.3.4. Yeteneklerin Keşfedilmesi

Anı ve hatıratlarda ailelerin, eğitime yönelik tutumları incelenirken çocuklarının yeteneklerini keşfetmeye yönelik eğilimleri de ele alınmıştır. Çocuğun bir istidadının olması ve onu beceriye dönüştürebilmesi için ailenin çocuğu yönlendirmesi, modern yaşam eğilimlerine paralel olarak, çocuğun birey olarak görülmeye başlandığı dönemlerde daha yoğun görülmüştür. Geleneksel aile yapısı içerisinde büyüyen çocukların okumaya yönelik yetenekleri rağbet görürken daha fazla şehir yaşamının

içinde bulunan modern yaşam tarzına eğilimli ailelerde çocuğun resim, müzik ve edebiyat gibi sanat dallarındaki yetenekleri de rağbet görmüş ve çocuğun bu yöndeki gelişimi, eğitimle desteklenmiştir. Cumhuriyetin erken yıllarından sonra Batılı tarzda yaşam süren bir ailenin çocuğu olan Orhan Pamuk'un (2003) resim yeteneğini 7 yaşında fark eden anne ve babası, bu yeteneği öylesine desteklerler ki resim yapmak, Pamuk'un lise ve üniversite yıllarında en büyük tutkusu olur (140).

Son dönem Osmanlı'nın gelenekselden moderne doğru eğilim gösteren ailelerinden birine sahip olan Halide Edib'in babasının yetenek keşfi konusundaki hassasiyeti şöyle ifade edilir (2021, 95): “Yine aynı günlerde yanlış olarak, babam musikiye istidadım olduğunu zannetmiş ve Devle Efendi isminde bir piyano hocası tutmuştu. Bu yaşta piyanoya başlamak kolay iş değildi. İskemlenin üstüne benim için yüksek bir minder korlar, ellerimin cüsse nazaran büyük olmasına rağmen parmaklarım bir türlü oktav yapamazdı.” Çocuğun yeteneğini keşfedenler bazen de öğretmenler olmuştur. Halide Nusret Zorlutuna “Demek ki bu muhterem muallim benim yazma hevesimi, istidadımı da keşfetmişti,” diyerek öğretmenin yazma yeteneğini keşfettiğini sonradan fark eder (2018, 83). Aynı dönemlerde daha geleneksel bir ailenin çocuğu olan Zeki Mesud Alsan, mezuniyet merasiminde pek çok dersten birincilik mükafatı almasından sonra herkesin takdirini kazanmış ve tahsile devam etmesi yönünde teşvik edilmiştir (2002, 44). Eğitim sürecinin başında Alsan'ı okutmayı düşünmeyen babası, mektep hocalarıyla istişareler sonucunda çocuğunu okutmaya karar vermiştir. Geleneksel ailelerin, çocuklarının okul okuma yönündeki yeteneklerini daha çok dikkate almalarının bir sebebi de çocuklarını farklı yeteneklere yönelik destekleyecekleri maddi güçten yoksun olmalarıdır.

4.3.5. Evde Eğitim

Eğitim, ortaya çıkış amacı itibarıyla esasında bir tecrübe aktarım sürecidir. Bu sebeple eğitimin tarihi, okulun tarihinden çok daha eskiye dayanır. Geleneksel Osmanlı toplumunda da ebeveynler, mevcut bilgi ve tecrübelerini çocuklarına aktarmak amacıyla ev içinde eğitimi sürdürmüşlerdir. Anı ve hatırat metinlerinde, evde eğitim uygulamalarına sıkça rastlanmış; bu uygulamaların biçimi, yazarın içerisinde yaşadığı bağlama göre değişiklik göstermiştir. Son dönem Osmanlı'da bir sınır şehri olan Edirne'de yaşayan Şevket Süreyya Aydemir'in (1999) annesi, mahallenin okuma-yazma bilen ender kadınlarından ve bu sebeple mahallenin kızlarına, kadınlarına çeşitli dualar ve namaz sureleri öğretmektedir. Belli bir yaşa geldiği zaman Şevket

Süreyya'ya da okuma-yazmayı annesi öğretir ve böylelikle kendisi de yavaş yavaş mahallenin aranılan, saygı duyulan küçük bir insanı olur (23). Anı ve hatıratlar incelendiğinde evde eğitim süreçlerinde annenin çok daha önemli bir rolü olduğu görülür. Çocuk yaşta annesini kaybeden Yahya Kemal Beyatlı (1976), Ramazan akşamlarında ölümlerin ruhuna Yasin okumayı annesinden öğrendiğini ve ilk sofuluk zevkini annesinde aldığını söyler (35).

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren modern gelişmeler evdeki eğitim süreçlerine de yansımış ve ebeveyn eğitiminin yanı sıra çocuğa öğretilmek istenen ders için bir hoca tutulmaya başlanmıştır. Bu eğitim, dersi verecek olan hocanın eve gelmesi ya da çocuğun bir refakatçiyle beraber dersi verecek hocanın evine gitmesi suretiyle iki türlü gerçekleşiyordu (Okay, 1998, 36). Son dönem Osmanlı'da öncelikli bir öğrenme alanı olan (başta Fransızca olmak üzere) yabancı dil öğreniminde de ev eğitimi oldukça tercih edilmekteydi. 20. yüzyılın başında bir saray şehzadesi olan Ali Vâsıb Efendi (2017), Fransızca başta olmak üzere Kur'an-ı Kerîm, Ulûm-ı diniye ve Türkçe gibi derslerin tahsilini, alanların en iyi hocaları ile evde gerçekleştirmiştir (58). Eşzamanlı yıllarda çocukluğunu geçiren Halide Nusret'in (2018) ailesi ise çocuklarının eğitimi için hem bizzat kendisi ders vermiş hem de yeterli gelemedikleri alanlarda özel hoca tutmuştur (30). Anne figürünün dışında bir örnek olarak Kazım Karabekir'in (2020) babası, Karabekir'e ve abisine mektebe başlamadan önce evde okuma-yazmayı öğretmiştir (34). İlk cumhuriyet yıllarında evde eğitim, Osmanlı'nın son yıllarındaki uygulamalara benzer şekilde devam eder. Bu süreç eğitimin, ailenin yörüngesinden devletin yörüngesine geçtiği süreçtir. Fakat cumhuriyetin ilerleyen yıllarında eğitim daha çok okul çatısı altında gerçekleşen veya gerçekleşmesi gereken bir faaliyete dönüşmüş ve çocuğa evde eğitim verilmesi ancak çocuğun öğrenmek için çok ısrarcı olduğu durumlarda gerçekleşmiştir. Böyle bir dönemde çocukluğunu geçiren Orhan Pamuk, okula başlamadan önce evde okumayı öğrenme çabalarından şöyle bahseder (2003,116): "Okula başlamadan önce kısa bir dönem okuma yazma öğrenmek için iki yıl önce ağabeyimin yaptığı gibi ben de her sabah elimde defterim, her sabah babaannemin yorganının kenarına ilişip ondan harflerin esrarını öğrenmeye çalıştım."

4.3.6. Din Eğitimi

Osmanlı'da din eğitiminin gündem edilmesi; devletin eğitimi bir mesele olarak gündemine aldığı, II. Mahmut tarafından 1824 tarihinde yayınlanan "ta'lim-i sıbyan" hakkındaki ferman ile eş zamanlı olarak gerçekleşir. Mecburi bir eğitim yasası olarak

kabul edilebilecek niteliği taşımayan bu ferman, temel eğitimin yapısında ve amaçlarında hiçbir yeniliği içermemekle birlikte devletin çocuk eğitimine yönelik ilgisini doğrudan beyan etmiş ve eğitim sisteminde sonraki reform girişimlerine öncülük etmiştir (Cihan, 2007, 53). Bu tarihten sonra eğitim sisteminin ne yöne evrilmesi gerektiği Osmanlı modernleşmesinin önemli tartışma alanlarından birini oluşturmuş; geleneksel eğitimin başat unsuru olan dini eğitim ise eğitim tartışmalarının odağı olmuştur. Modernleşme hareketlerinin başında din eğitimi uygulamalarının yoğunluğu azaltılıp ders içerikleri pozitif bilim alanlarından oluşturulmaya çalışılmıştır. Fakat zamanla öğrencilerde görülen ahlaki eksikliklerin din eğitiminin yetersizliğinden kaynaklandığı öne sürülmüş ve 1900’lü yılların başında müfredatta din eğitiminin yoğunluğu artırılmaya başlamıştır. Burada dikkat çeken durum dönemin aydınlarının din eğitime, bireysel faydadan çok toplumsal faydayı önceleyen bir amaç çizmiş olmasıdır. Son dönem Osmanlı’nın din eğitimi tartışmalarında, din ve ahlak eğitiminin zaman zaman birbirine karıştırıldığı görülmüş ve toplumsal koşulların dini öğretilerle mi yoksa ahlaki değerlerin hayata geçirilmesiyle mi iyileştirilebileceği tam olarak idrak edilememiştir (Yakut, 2014, 32). Nihayetinde din eğitiminin ders saatleri, içeriği ve yöntemleri değişiklik gösterse de imparatorluğun yıkılışına kadar Osmanlı mekteplerinde din eğitimi faaliyetleri sürdürülmüştür.

Devlet penceresinden kısaca tasvir edilen son dönem Osmanlı’da din eğitimi meselesinin, halkın gözünde nasıl şekillendiğini anı ve hatıratlar vasıtasıyla incelemek mümkündür. Çocukluğunu Osmanlı yıllarında geçiren yazarların dinî eğitim almasının içinde bulundukları aile koşullarıyla yakından ilgili olduğu görülür. Yazarların çoğunluğu, çocukluk yıllarında bir şekilde din ile temas etmiştir fakat bu teması büyük oranda ailenin din ile kurduğu mesafe belirlemiştir. Ailesi bir mevlevî tekkesine mensup olan Hasan Ali Yücel (2019) de çocukluğunda pek çok dinî bilginin ve ibadetin kendisine tekkede öğretildiğinden bahsetmiş ve “Merkeze fendi yakınındaki mevlevihaneye gece yatısına giderdik. Büyükler oranın dervîşi idiler, tekkeye gittiklerinde beni de beraber götürürlerdi. Esasen de pek küçük çağda sikke giymiş, dervîş olmuştum,” diyerek ailesinin din ile kurduğu ilişkinin kendisini de etkilediğini göstermiştir (40).

Anı ve hatıratlarda din eğitiminin, evde ve okulda öğretilenler olarak ikiye ayrılabilirliği görülmüştür. Çocuğun evdeki eğitimi daha çok ibadetlerin öğretilmesi

ve dinî menkıbelerin aktarılmasından müteşekkildir. Çocuk dine dair Kur'an okuma, sûre ezberleme gibi ders usulü ile öğrenilecek konuları daha çok mektepte öğrenmektedir. Bununla birlikte temel ilmi hal bilgilerini hem evde hem mektepte öğrenebilmektedir. Mektebe gönderilmeyen çocuklara ise Kur'an öğrenmeleri için özel bir hoca tahsis edildiğine rastlanmıştır. Son dönem Osmanlı'da modern yaşam tarzına sahip ailelerin çocukları da din eğitimi görmüştür. Fakat bu ailelerde çocuğa ibadetleri öğreten aile üyeleri çoğunlukla büyükanne veya büyükbaba gibi aile büyükleri olmuştur. Babası modern yaşam temayüllerine sahip Halide Edib Adıvar (2021), babaannesiyile her gece yatmadan okuduğu dua rutinlerinden şöyle bahseder (108): "Haminne her akşam yatağa yatmadan bana "kuleuzü"leri okutuyordu. Esasen kendimi bildim bileli yatağa yatmadan "Yattım sağıma, döndüm soluma, sığındım Süphan'ıma, hep bu melekler şahit olsun dinime imanıma," cümlesini tekrar etmeyi öğrenmiştim."

Aile büyükleri tarafından dinî bilgilerin öğretilmesine modern cumhuriyet ailelerinde de rastlanır. Dedesi ile aynı konakta yaşayan ve ev içinde din eğitimine çok maruz kalmayan Ali Neyzi (2003), dedesinin ender bir örnek olarak kendisine öğrettiği ibadeti detaylarıyla anlatır:

"Bir keresinde dedem bana kalbimi temizleme yöntemini anlatmıştı. Kimsenin girmeyeceği bir odada bağdaş kurup oturmalı ve önce başımı sağ yana çevirip "Lâ ilâhe" demeli ve ardından başımı sola (yani kalbimin bulunduğu tarafa) çevirip "illallah" demeliymişim. Buna bir tür zikir denirmiş. Eğer boş bir odada bu hareketi bin kere yineleyebilirim hem kalbim temizlenirmiş hem de kendimi boşlukta bulur yani oturduğum yerden yükselmeye başlarmışım."

Din eğitimi, cumhuriyetin ilk yıllarında askıya alınmış ve ancak 1949 yılının başlarında Türk müfredatında kendine yeniden yer bulmuştur (Lewis, 1993, 413). Bahsedilen dönemlerde dinî eğitim kaynağı olarak yalnızca aileler kalmıştır. Çocuğuna bu eğitimi verecek düzeyde olmayan ailelerin çocukları ise mahallede bu eğitimi gönüllü olarak veren hocalardan dinî eğitim almaya çalışmışlardır. Bahsedilen dönemde çocukluğunu Konya'da geçiren Ali Ulvi Kurucu (2015), dinî eğitimini babasından öğrenmekle birlikte babasının, camide sabah namazını kıldırıktan sonra okula gidecek olan çocuklara okul saatinden önce Kur'an okuttuğunu söylemektedir (70). Çocukluk çağı, bahsedilen dönemin sonlarına denk düşen ve ne ailesinde ne de okulda din eğitimi görmeyen Ayşe Şasa (2016), anneannesinden yalnızca bir kereye mahsus olmak üzere öğrendiği ibadetin gelecekte hayatını etkileyecek bir ayrıntı olmasından şöyle bahseder (48): "Ananem var... Onun bana yaşattığı ve ilerde hayatımı belirleyecek çok önemli bir ayrıntı. Galiba yedi yaşındaydım. Ne düşündüyse

ananem beni karşısına alıyor, birden bire "Sana namaz kılmayı öğreteceğim." diyor. Abdest almayı öğretiyor.”

Bir tecrübe aktarımı olan eğitimde, Osmanlı toplumunun çocuklarına aktarmayı hedeflediği en önemli tecrübe alanı dini tecrübe olmuştur. Bunun bir sebebi, dönemin yaşam pratiklerinde dinin ciddi bir yer edinmesi ve eğitimin meslek edindirme gibi amaçlara en azından halk düzeyinde hizmet etmiyor oluşudur. Osmanlı toplumunda çocuğun din eksenli bir yaşam pratiği kazanması önemlidir. Bu açıdan bakıldığında din eğitiminin de çocuğu yetişkinliğe hazırlamak gibi bir hedefi bulunur. Bununla birlikte çocuğa dinî bir eğitim verilmesi dinin aileye yüklediği bir sorumluluğun yerine getirilmesi anlamına gelmektedir. Modernleşmeye yönelik hareketlerle birlikte pratik yaşamın kendisi değişmeye başlamış ve bu yaşam için gereken hazırlık alanları da aynı doğrultuda değişim göstermiştir. Dinin pratik yaşamdan çekilmeye başlaması din eğitiminin eğitim müfredatında konumlandırılmasına yönelik sorgulamaları beraberinde getirmiştir.

4.3.7. Geleneksel Eğitimden Modern Eğitime

Çalışma kapsamında incelenen anı ve hatıratlarda yazarların önemli bir kısmı, çocukluklarını Osmanlı'dan cumhuriyete geçiş yıllarında yaşamışlar ve bu durum onların hem geleneksel eğitim hem de modern eğitim atmosferini tecrübe etmelerini sağlamıştır. Bazı yazarlar eğitimlerine geleneksel okullarda başlamış, sonrasında modern okullarda devam etmişler ve iki kurum arasındaki farklara anılarında yer vermişlerdir. Anı ve hatıratların geneline bakıldığında modern eğitim okullarının ve yöntemlerinin, geleneksel okul ve yöntemlere kıyasla daha olumlu bir bakış açısıyla kaleme alındığı görülmüştür. Bu örneklerden birini teşkil eden Halit Ziya Uşaklıgil (2017), mektep anılarından bahsederken İstanbul'daki mahalle mektepleri emsallerinin ancak Fas veya Cezayir gibi ülkelerin ücra köşelerinde bulunabileceğini söyleyerek geleneksel eğitimden yana memnuniyetsizliğini dile getirir (33). Uşaklıgil'in bu serzenişini Fortna (2001), geriye dönük bakışın değişmiş bir eğitim belleği üretebildiğini gösteren bir ifade olarak yorumlamıştır (14). Halit Ziya, mahalle mektebine başladıktan kısa süre sonra evinin yakınında yeni usulde bir mektebin açıldığını öğrenecek ve ailesinden izin alma gereği duymadan mektebe kaydını yaptıracaktır. Ne var ki mektep hocası da Halit Ziya'yı sorgusuz sualsiz sınıfın kabul edecektir (34). Benzer bir şekilde geleneksel mektepten yeni usul mektebe geçen İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1998), bu değişikliğin başlıca sebebinin babasındaki yenilik

arzusu olduğunu söylemiştir (26). Baltacıoğlu için eski mektep olumsuz anılacak bir yer değildir çünkü mektep hocası olan Hafız İsmail Hakkı Efendi “uygar” bir adamdır ve dayak yöntemine başvurmaz. Yeni usuldeki mektebinden bahsederken de “Sübyan (çocuk) kısmında sarıklı bir hoca vardı. Bu adam kaba yobazın bir idi. Çocukları dövmekten zevk alıyordu ve bunun için falaka kullanıyordu,” diyerek hocanın sarığı ve yobazlığını vurgulamaktadır (27).

Eğitimine geleneksel mektep ile başlayıp sonrasında yeni mektebe geçenlerden biri de Yahya Kemal Beyatlı’dır. Yahya Kemal (1976), eski mektepten alınıp yeni mektebe verileceğini öğrendiğinde hüznünden bahsederken “Bu bana Müslümanlıktan çıkmak, gavurluğa karışmak gibi bir şey göründü,” diyerek yeni mektebin onda uyandırdığı endişeyi dile getirir (28). Yahya Kemal için mahalle mektebi, milliyetinin en hoş hatıralarından biridir ve mahalle mektebindeki yıllarını “...birkaç sene güzel mazimiz içinde yaşamış oldum,” cümlesiyle yâd eder (21).

Devletin modernleşme reformlarına bağlı olarak devlet tarafından açılan modern mektepler, toplumun içerisinde bulunduğu sosyolojik yapı ile birebir uyumlu değildi. Bu durum, özellikle geleneksel kültüre sahip ailelerin çocukları için yeni usuldeki mekteplerin taşıdığı değerler ile ailede öğrenilen değerler arasında bir dilemmaya yol açmıştır. Bu dilemmayı tecrübe eden çocuklardan biri olan Kudsi Erguner (2014), modern usuldeki mektep yaşantısını “Benim için ilkokuldan itibaren öğrenciliğim, ailem dolayısıyla içinde büyüdüğüm tekke ve tasavvuf çevresi ile milli eğitim arasındaki değerlerin karmaşasından ibarettir,” ifadesiyle özetler (33). Osmanlı’dan sonra cumhuriyet okulları da bu dilemmayı ortadan kaldıramamıştır. Çocukluğunu cumhuriyetin kuruluş yıllarında geçiren Ali Ulvi Kurucu’nun (2015) ailesi, okul ortamı ve ders içeriklerinin sahip oldukları değerlerle uyuşmaması ve okulun, çocuğun sahip olduğu değerlere zarar vereceği endişesinden dolayı Kurucu’yu, eğitimlerini kendi imkanlarıyla gerçekleştirmek üzere okuldan almış ve gerek duyulması halinde onun imtihanları dışarıdan vererek okul diplomasına sahip olabileceğini düşünmüştür (33).

Son dönem Osmanlı’da ve devamında cumhuriyet yıllarında süregelen eğitimde modernleşme girişimleri, her ne kadar devletin çocukluk anlayışı ile paralellik gösterse de esasında bu anlayışı arka planda şekillendiren bir düşünce zemini bulunmaktadır. Bu düşünce zemininin temel dinamiğini teşkil eden Osmanlı modernleşmesi, bir arayışı ve bu arayışla eş zamanlı olarak uygulamaya geçirilen yeniliklerden oluşsa da

modern olan ve olmayanın arasındaki sınırların net çizilemediği bir dönemi ifade etmektedir. Cumhuriyet ise Osmanlı'ya nispeten sınırları daha net çizilmiş ve o sınırlar doğrultusunda çeşitli uygulamaların faaliyete geçtiği bir modernleşme tablosu çizer. Tüm bu modernleşme serüveninin arka planında yer alan ve bu serüvenin asıl yönlendiricisi olan kaynak ideolojidir. Bu sebeple eğitimdeki modernleşme hareketlerini, ideoloji olmaksızın yorumlamak ve değerlendirmek mümkün görünmemektedir.

4.3.8. Eğitimde İdeoloji

Osmanlı modernleşmesi; Batı karşısında askeri yenilgiye uğrayan imparatorluğun, Batı'ya karşı siyasi, askeri veya diplomatik ilgisinin yanında kültürel, zihinsel ve sosyal alanlarda ilgi duymaya başlamasının bir sonucudur. İmparatorluk, toplumların tüm yaşamını kuşatan bir paradigma haline gelen modernite ile her ne kadar askeri üstünlük kazanma amaçlı karşılaşmış olsa da onun, yaşamın tamamına sirayet eden bir dünya görüşü sunmasına kayıtsız kalamadı. Hata bu karşılaşma, yenilgiler sonrası ortaya çıkan özgüven kaybıyla birlikte Osmanlı'nın kendi geleneğine karşı bir sorgulamaya yol açtı ve bu sorgulama zamanla geleneğin karşısında bir konum almaya başladı. Böylelikle devletin istikametini belirleyecek yeni bir yol haritasına ihtiyaç duyuldu ve bu doğrultuda, eylemlerine yön verecek perspektifi sunan ideolojiler ortaya çıkmaya başladı. 19. yüzyılda meydana gelen Osmanlı modernleşmesi üç temel koşula bağlı olarak gelişmiştir. Bu koşullar; devletin merkezi otoritesini sağlama çabasını harekete geçiren merkezileşme güdüsü, Avrupalı güçlerin giderek artan toplumsal ve siyasal nüfuzu ve önceki iki koşuldan türeyen modernleşmenin ideolojik boyutudur (Karpat, 2017, 80). Devletin modernleşmek adına başlattığı reform girişimlerinin başarılı ve sürdürülebilir olması için bu reformları yürütebilecek bir kadronun oluşturulması gerekmiştir (Zürcher, 2016, 73). Bu gereklilik, modern devletin ihtiyacını karşılayacak modern eğitim kurumlarının kuruluş öncüllerinden birini oluşturur. Neticede, eğitimin modernleşmesi aynı zamanda eğitimi, ideolojinin aygıtlarından biri haline getirmiştir. Eğitim ideolojisi, daha önce mahallenin mektebine giden ve devletin ilgisine pek mazhar olmamış çocuğu, aileden ve mahalleden alarak devletin kamusal bir öznesi konumuna getirmeye çalışmıştır. Devlet, eğitime ve çocuğa karşı bakışı değişse de okullaşma konusunda üzerine düşeni yapmadığı; halka hizmet etme sorumluluğunu benimsemekte başarısız olduğu için eğitimin bu çağdaki vaziyeti, Karpat'ın (2017) ifadesiyle “felaket” kelimesiyle

özetlenir (107). Sonuç hayal edildiği gibi olmasa da son dönem Osmanlı, eğitime yönelik bir program çizmiş ve esasında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında benimsenen eğitim politikaları bu program doğrultusunda devam ettirilmiştir (Fortna, 2013, 49).

Çalışma kapsamında incelenen anı ve hatırat metinlerinde, son dönem Osmanlı'dan erken Cumhuriyet yıllarına uzanan süreçteki eğitim ideolojisinin izini sürmek mümkündür. Osmanlı eğitim modernleşmesinde devletin, modern maarif mekteplerinin yaygınlaşması için yeterli kaynak ayırmaması ve aynı zamanda çoğunluğu vakıflar tarafından desteklenen sıbyan mekteplerinin varlığını sürdürmesi, eğitimin ideolojik nüfuzunun çok daha az hissedilmesiyle sonuçlanmıştır. Ancak II. Meşrutiyet'in ilan edildiği 1908 yılından itibaren Osmanlı İmparatorluğu, eğitimdeki ideolojik nüfuzunu güçlendirmeye başlamıştır. Son dönem Osmanlı'da geçen eğitim anılarında, özellikle ilk çocukluk yıllarında çoğunlukla geleneksel eğitim yaşantılarına yer verilmiştir. Çocukluk yıllarında modern mekteplerde öğrenim görmüş yazarlar ise eğitimin ideolojik boyutundan ziyade mektepte aldıkları dersler ve öğretim metotlarıyla ilgilenmişlerdir. Osmanlı eğitim ideolojisi her ne kadar eğitim müfredatını, materyallerini ve metotlarını belirlemiş olsa da esas varoluş amacı olan merkezi devlet figürünü, geniş bir eğitim ağına ulaştıramamıştır. Bahsedilen esas amacın yoğun biçimde varlık gösterdiği kurumlar mekteplerden ziyade rüştiyeler ve özellikle askeri okullar olmuştur. Son dönem Osmanlı'nın merkezi gücü elinde tutma çabasının yoğunlaştığı yıllarda bir askeri rüştiyede eğitim gören Ahmed Emin Yalman (1997) her akşam sıraya dizildiklerini ve üç kere "Padişahım çok yaşa" diye hiç yadırgamadan bağırdıklarını söyler (36). Çocukluğu, II. Meşrutiyet yıllarına denk düşen ve babasının teşvikiyle Çarşıkapı İttihad Mektebi'inde eğitim gören Süreyya Ağaoğlu (1975) "Vatan sevgisi de o zamanlar başka bir duyguydu. Şarkılarımız, hocalarımız bize bunu çok kuvvetle telkin ederlerdi," diyerek son dönem Osmanlı'nın eğitim ideolojisini okuyucuya yansıtmaktadır (13). Ancak tüm girişimlere rağmen bu eğitim sistemi, İmparatorluğun nüfusunun yüzde onu altına tekabül eden okumuş seçkinlerin arasında ulusal değerlere dayanan müşterek bir kimlik duygusu oluşturmak amacıyla tasarlanmış bir eğitim sistemi olmamıştır (Zürcher, 2016, 102). Cumhuriyet eğitim sisteminin, Osmanlı sisteminden farklılaşması ise bu noktada olmuştur. Bireyi tanıdığı ve tanımadığı, milliyetin bütününe oluşturan kişilerin toplamına sadık kılmanın yolu, içinde yurttaşlık değeri barındıran bir eğitimden geçer (Hayes, 2010,

21). Cumhuriyet eğitimi bireyi yurttaş kılabilmenin yollarını kuşatmıştır. Tehvid-i Tedrisat ile eğitimin merkezileştiği cumhuriyet döneminde, eğitim ideolojisi çok daha geniş bir eğitim ağına nüfuz etmiş ve hem müfredat hem de yönetim süreçleri ile bu yoğunluk artmıştır. Nitekim bahsedilen dönemde geçen anı ve hatıratlarda, eğitimin ideolojisine yönelik farkındalığın çocuklar tarafından daha fark edilir konumda olduğu görülmüştür. Cumhuriyetin önemli eğitimcilerinden İsmail Hakkı Tonguç'un oğlu olan Engin Tonguç (2020), ilkokulda cumhuriyet çocuğuna aşılacak istenen fikri şöyle özetlemiştir (40):

“Eleştirilecek yönleri bir yana, ilkokulda bize aşılacak istenen neydi? Sanırım şöyle özetlenebilir: dış düşmanlardan ve içeride padişahın kötü yönetiminden, geri kafalı din adamlarının bağnazlığından kurtarılmış yoksul, geri bir ülkenin çocuklarıydık. Bu ülke kalkındırılacak, uygarlaştırılacaktı. Bunu bizler yapacaktık. Bununla görevli ve yükümlüydük.”

Çocukluk yılları cumhuriyetin ilk yıllarına denk düşen Sevim Belli (1994), altı yaşında başladığı İtalyan okulundan, o tarihlerde ilkokul eğitiminin “maarif” okullarında yapılmasını zorunlu kılan bir yasanın kabul edilmesiyle Beylerbeyi’nde 27. İlkokuluna kaydedilir (21). Belli’nin babası Hakkı Bey, kızını eğitim için Beylerbeyi’nde bir konağa yerleştirmesi gerekse de bu yasayı destekliyordur.

Çocukluk döneminde tecrübe ettiği eğitim yaşantılarını yetişkin bir gözle değerlendiren Kudsi Erguner (2014), teokratik bir düzenden laik bir düzene geçen Türkiye Cumhuriyeti’nde gerçekleşen devrimlerin toplumsal pratikte yer bulabilmesinin eğitimin başarısına bağlı olduğunu ve cumhuriyette eğitimin öncelikli olarak benimsenen yeni değerlerin gelecek nesillere aşılmasını amaçladığını söylemiştir (33).

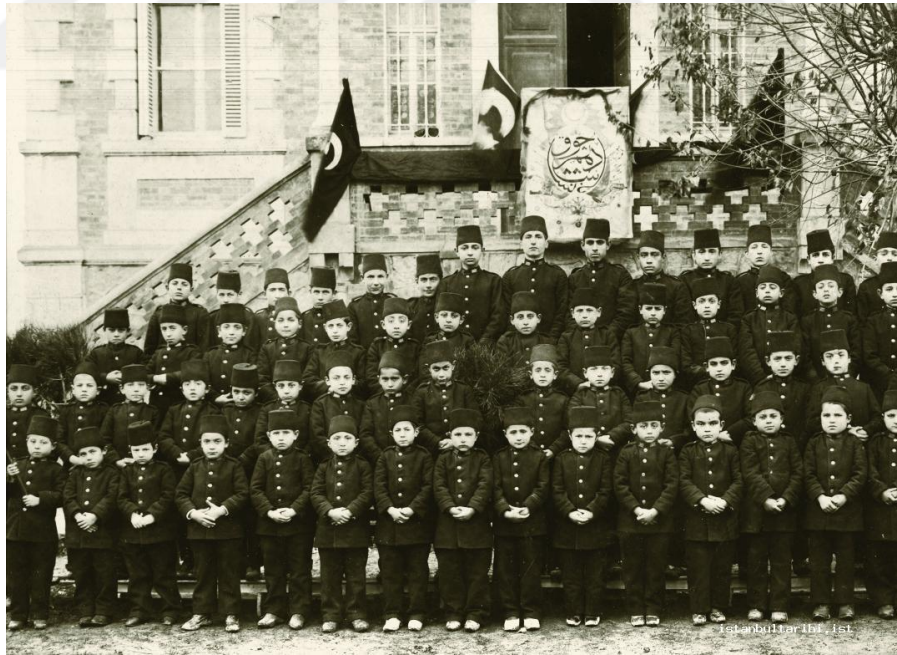
4.3.9. Okul Kıyafetleri ve Üniforma

Modern paradigmanın toplum yaşantısına dahil ettiği üniforma, aynı işi gören veya aynı yere mensup olanların giydikleri rengi ve şekli tüzükle belirlenmiş resmî bir kıyafeti ifade eder (Ayverdi, t.y.). Üniformanın modern zamanlarda işaret ettiği nihai odak ise ulus-devlete mensubiyettir. Mesleğini üniformasıyla icra eden yurttaş, üstlenmekte olduğu görevi, mensubu olduğu devlet adına gerçekleştirmektedir. Böylelikle üniformaya, kaynağını devletten alan bir kutsiyet atfedilir.

Üniforma, modern bir sembol olmasının yanı sıra kökeninde dinsel ritüeller barındırır. Hristiyan Batı geleneğinde, dini okullarda eğitim gören çocuklar önlük gibi çeşitli üniforma formlarıyla tek tip giydirilmiştir. Üniformanın eğitim kurumlarında kullanılması büyük ölçüde Fransa tarafından yaygınlaştırılır. Eğitim

modernleşmesinde Fransa'dan oldukça etkilenen Osmanlı, müfredat ve okulun fiziki koşullarının yanında üniforma konusunda da Fransa'dan etkilenmiş ve 1776'dan itibaren açılan askeriye ve rüştiyelerde öğrenim gören talebelere üniforma giydirmiştir. (Meşeci, 2007, 197). Tanzimat Dönemi ile eğitim kurumlarına giriş yapan üniforma, iptidai mekteplerinin açılmasıyla birlikte nüfuzunu artırmaya başlar. Bu durum zamanla, iptidai mekteplerini sıbyan mekteplerinden ayıran önemli hususlardan biri olmuştur. Fakat modernleşme tarihi Tanzimat'a kadar uzanan Osmanlı'da, üniformanın iptidailerde görülmesi çok daha ileri bir tarih olan 1915'te "Mekatib-i iptidaiye mahsus talimatname" ile başlamıştır.

Dönemin iptidai ve rüştiye mekteplerinde, üniforma olarak Şekil 1'de görüldüğü üzere önden düğmeleri olan siyah, parlak ceket ve pantolon ile başa takılan fes kullanılmaktadır. Üniformada siyah önlük ve beyaz yakaya geçiş ise 1920'li yıllardan sonra yaygınlaşmış ve cumhuriyet döneminde de uzun yıllar kullanılmıştır. Bu üniformanın laik Fransız okullarının etkisiyle kullanılmış olması bir ihtimal olmakla beraber Fransızlara da kilise okullarındaki öğrenciler tarafından giyilmesi kaynaklık etmiştir (Meşeci, 2007, 244).



Şekil 1: Üniformalarıyla Bakırköy Rüştiye Mektebi Talebeleri

Selçuk Akşin Somel, **Tanzimat Döneminde İstanbul'da Modern Müslüman Eğitimi** (Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A. Ş., 2015) 162.

Cumhuriyet devrine gelindiğinde artık bir ulus-devlet kurulmuş ve devlet, eğitimi tamamen merkezileştirmiştir. Merkezileşmeyle birlikte üniforma da devlet sınırları içerisindeki tüm okullarda kullanılmaya başlamıştır. Çoğunluğu siyah veya gri önlükler zamanla cumhuriyet öğrencisinin sembolü olmuştur. Çocukluk dönemlerini cumhuriyet yıllarında geçiren Kudsi Erguner (2014), okulda giydikleri siyah önlükleri “Sonradan kateşizm denilen katolik eğitimi gören çocukların dini üniforması olduğunu hayretle öğrendiğim, beyaz yakalı, siyah önlükler giyerdik. Saçlarımız ise "a la brosse" yani fırça gibi kısacık kesilirdi,” cümleleriyle anlatmıştır (34). Cumhuriyet okullarında siyah önlüğün; 1930’lu yıllarda öğrenci olan Sevim Belli (1994), 40’lı yıllarda Atilla Karaosmanoğlu (2005), 60’lı yıllarda Kudsi Erguner (2014) ve 70’li yıllarda Ayşegül Çelik (2021) tarafından kullanılması uzun yıllar pek çok kuşağın üniforması olduğunu göstermektedir.

Siyah önlüğün, cumhuriyet öğrencilerini tek tipleştirerek eşitlediği düşünülse de anılarda önlük kumaşının bir ayrımcılığa yol açabildiği görülmüştür. Siyah kumaştan daha ucuz olan gri renkli kumaş ile dikilmiş önlükler, öğrencinin ekonomik koşullarını yansıtmakta ve bu öğrenciler bazen öğretmenler veya yöneticiler, bazen de diğer öğrenciler tarafından dışlanabilmekte; ayrımcı tutuma maruz kalabilmektedir. Okul yıllarında siyah önlük giyen Ahmet Murat, gri önlük giyen arkadaşlarına yönelik düşüncelerini şöyle ifade eder (32):

“O zamanlar siyah bezden önlük zorunlu idi ve boyuna önden düğmelenen beyaz bir yakalıklı takılırdı. Ayrıca, biraz daha ucuz, gri renkli bezden de önlük yapılabilirdi. Birkaç kuruş ucuz olan bu kumaştan önlükleri olan 3-5 kişi, bana sanki yoksulluğunu deklare eden bu kıyafet içinde, manevi bir sıkıntı yaşıyormuş hissini vermiştir.”

4.3.10. Anılara Yansıyan Şiddet

“Nasıl öğreteceğiz?” sorusuna cevap arayan öğretim yöntemi, dersin amacını ve görevini en iyi yol ile yerine getirmek için düzenlenmiş hareket biçimi olarak tanımlanır (Hesapçıoğlu, 1994, 142). Kavram olarak öğretim yöntemi, bir modern bilim adlandırmasıdır ve bu sebeple son dönem Osmanlı eğitiminde bugünkü şekilde kullanılmamıştır. Geleneksel mahalle mekteplerinde öğretim yöntemi olarak adlandırılmasa da eğitimin takip ettiği bir “usûl” bulunmaktadır. Fakat bugünkü gibi devlet merkezli bir eğitim sistemi bulunmadığı için bu usûl, coğrafyaya göre bazı farklılıklar içerebilmektedir. Çoğunlukla köylerde bulunan ve kış aylarına münhasır olan mahalle mekteplerinde öğretim; ezber ve tekrara dayanan usûl ile şifâhî bir şekilde gerçekleşirken kasabalarda ve şehirlerde bulunan mekteplerde öğretim kitap

kullanılarak gerçekleştirilmektedir. (Kara, 2012, 13). Mektep öğrenimini İstanbul’da gören Hasan Ali Yücel (2019), mahalle mekteplerinde derslerin, yıl başı ve sonu olmadan “devr-i daim” bir şekilde sürdürüldüğünü; bu sebeple mektep hocasının her okuyucuyu bireysel olarak takip ettiği ve tek olarak ders aldığını, böylelikle toplu bir sınıf eğitimi yönteminin uygulanmadığını anlatmıştır (33). Ayrıca Osmanlı eğitim yapısının, evde eğitime müsaade etmesi birebir eğitim usullerinin uygulanmasını gerektirmiştir. Evde ablasından harfleri öğrenen Halide Edib Adivar (2021), ablasının “dayağa alışmalı, dayak cennetten çıkmış” dediğini ve kendisine tokat atarak harfleri öğrettiğini söyler (72).

Anı ve hatıratlarda, mekteplerde de şiddet uygulamaları ile sıkça karşılaşılır ve şiddetten, çocuğu disipline etmek için kullanılan bir yöntem olarak bahsedilir. Şiddet, anı yazarının geleneksel eğitime yönelik tutumunda önemli bir etkenmiş gibi görünmektedir. Bu duruma örnek olarak; Rıza Nur (1967), dört yaşında başladığı ilk mektepteki hocaların değnekleri ve falakaları olduğunu ve çocukları bunlarla dövdüklerini söylemiş, bu mektebe dair başka anı muhafaza edemediğini söylemiştir (63). Eğitime başlamadan önce Halide Edib (2021), yalnızca erkek çocukların gittiği bir mektepte hoca efendinin yerinden kalkmadan, elindeki uzun sopa ile gürültü yapmaya girişen çocukların kafasına indirdiğini görmüş ve mektebe gitmeden evde okutulmaktan oldukça memnuniyet duymaktadır (31).

Bu anlatımlarla birlikte esasında ne son dönem Osmanlı modernleşmesinde ne de cumhuriyet modernleşmesinde, şiddetin bir disiplin aracı olarak kullanılması örnekleri yok edilememiş; şiddet yalnızca form değiştirmiştir. Modern Osmanlı okullarından olan maarif mektebinde eğitim gören Refik Halit Karay (2009), modern eğitim kurumlarında şiddetin nasıl uygulandığını şöyle anlatır (58): “Fakat şu farkla: Maarif falakayı artık yasak etmişti; çocukların tabanlarına kızılılık değnekleri indirilmiyordu. Öyle olmakla beraber avuç içlerine değnek vurulmasına hala göz yumulmakta idi.” Soğukçeşme Rüştîyesi’nde askeri ve modern bir eğitim alan Tevfik Sağlam (1981), dayanın başlıca eğitim vasıtası olduğunu söylemiş ve kulak çekmek, tokat atmak ve değnekle sırtta vurmanın hafif ceza şekilleri olduğundan bahsetmiştir (8). Çocukluğunu cumhuriyet yıllarında geçiren yazarların anı ve hatıratları eğitimde şiddet uygulamaları konusu etrafında incelendiğinde, şiddet uygulamalarının cumhuriyet okullarında da devam ettiği görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitim için Maçka’dan İstanbul’a göç eden İsmet Zeki Eyüboğlu (1999), Gaziosmanpaşa Ortaokulu için

“Okulda uygulanan eğitim yöntemi pek iç açıcı değildi, öğretmenlere karşı sevgiden çok korku duyuyorduk. Dayak neredeyse günlük besinlerimiz arasındaydı,” yorumunda bulunmuştur (58). 1940’lı yıllarda İstanbul’da yaşayan Ahmet Murat (2007), kendi talebelik döneminde dayanın eğitimin yardımcı bir kolu olduğundan söz eder (212). Öğrencilik yıllarını, erken cumhuriyet yıllarının ilerisinde bir tarih olan 1960’lı yıllarda, İstanbul’un en modern semtlerinden kabul edilen Nişantaşı’nda geçiren Orhan Pamuk (2003), okulundaki şiddet uygulamalarını şöyle değerlendirir (123):

“Osmanlı okullarında atılan dayaklar, hocaların oturduğu yerden öğrenciye indirdiği uzun değnek, Ahmet Rasim’in Falaka Gecelerim adlı çocukluk ve okul anılarındaki falaka, daha sonraki yılların ders kitaplarında Cumhuriyet ve Atatürk öncesinde kalmış kötülükler gibi sunulurdu bize. Ama zengin Nişantaşı’ndaki paralı özel Işık Lisesi’nde bile modernleşme denen yeniliklerin bir kısmının güçsüzlere uygulanan baskının yenileşmesi demek olduğunu; artık falaka ya da değnek yerine kenarlarına ince ve sert bir mika parçası geçirilmiş Fransız malı cetveller kullanan Osmanlı’dan kalma ihtiyar ve aksi hocalar sezerlerdi sanırım.”

Pamuk’un bu ifadesinde, eğitimdeki şiddet anlayışının Osmanlı’dan kalma bir anlayış olduğu sezinlenmektedir fakat toplumsal yaşantı tarzının bir tarihe indirgenmesi ve o tarih ile kimliklendirilmesi yerine bu yaşantı tarzlarını kültürel bir süreç olarak okumak gerekir. Bekir Onur (2005) çocukluk anılarını incelediği çalışmasında, köy enstitülerinde dahi öğretmenlerin şiddet uygulamasını Türk eğitim sisteminde şiddetin köklü bir gelenek olmasıyla ilişkilendirir (399). Öyleyse şiddetin gelenekselleşmesine sebep olan faktörlerin ortaya çıkarılması ve çözümlenmesi, bu olguyu anlama çabası içinde gerçekleştirilmiş bir eylem olur. Bu çalışmanın konusu çocukluk yaşantıları ve toplumun çocukluk anlayışı olduğundan, eğitimde şiddet uygulamalarının çocukluk anlayışı ile ilişkisi ele alınacaktır. Onur (2005), bahsedilen çalışmasında Osmanlı toplumunda çocuğa yönelik şiddetin okulda ve evdeki yaygınlığının, çocuğun ancak sertlik ve şiddetle eğitilebileceği yönünde ortak bir anlayışa işaret ettiğini savunmaktadır (393). Şiddetin veya dayanın, eğitim aracı olduğu görülmektedir fakat şiddetin bir eğitim aracı olmasına sebep olan anlayışın ne olduğuna yönelik bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır.

Çocuğun terbiye edilirken yahut eğitilirken şiddet görmesi onun kamuya mâl olmuş bir özne olmamasından ve bu doğrultuda eğitimin de bir öznesi değil nesnesi olarak konumlanmasından kaynaklanmaktadır. Çocuk toplumun nezdinde nihai olarak; olgunlaşması, büyümesi ve yetişkin olması gibi bir amacı üstlenir. Yetişkin olmaması itibarıyla çocuk bir eksikliği ifade etmektedir ve bu eksikliğin giderilmesi için çocuğun fiziksel olarak büyümesi gerektiği gibi zihinsel ve fikri açıdan da olgunlaşması gerekir.

Bu olgunlaşma, çocuğun terbiye edilmesi ve eğitilmesiyle gerçekleşebilir. Aynı zamanda yetişkin, çocuğun karşısında üstün bir konumdadır ve bu üstünlük onu otorite sahibi kılar. Çocuğa karşı otoriteyi elinde bulunduran yetişkin, tabii olarak çocuğa şiddet uygulama salâhiyetine de sahiptir. Eğitimde şiddet uygulamalarının modern cumhuriyet okullarında devam etmiş olması çocuğun hâlen eğitimin bir nesnesi olduğunu düşündürür. Eğitimde şiddetin son bulması ve çocuğun, eğitimin aktif bir öznesi konumuna gelmesinin bağlamsal koşulları ise moderniteyle birlikte gelişim gösteren, öğrenme yahut gelişim psikolojisi alanının sunduğu, çocukluğa özgü niteliklerin benimsenmesiyle ilişkili görülebilir. Ancak çocuğun özneleşmesi süreci, toplumsal ve pedagojik pek çok koşul içerisinde ele alınmayı gerektirir.

4.3.11. Yabancı Okullar

Son dönem Osmanlı'da bir taraftan devlet bir taraftan da çeşitli misyoner kurumların yaygınlaştırdığı yeni usûl okulların öngörülemeyen yükselişi, eğitime yönelik ilgi ve odağın bu tarz modern okullar üzerine yoğunlaştığını göstermektedir (Fortna, 2001, 11). 19. yüzyıl Osmanlısında eğitim alanındaki yeniliklerle beraber İmparatorlukta dört çeşit okul bulunmaktaydı. Bu okullar; geleneksel mektepler ve geleneksel medreseler, Tanzimat'ta kurulan ve II. Abdülhamit'in saltanatında yaygınlaştırılan laik devlet okulları, farklı milletlerin kurdukları ve finanse ettikleri okullar ve yabancı Katolik ve Protestan misyoner heyetleri ile Musevi Alliance İsrailite Universelle tarafından yönetilen ve Müslüman çocuklarının da zamanla artacak şekilde devam ettikleri okullardır (Zürcher, 2016, 101). Bahsedilen misyoner okullarına devam eden Müslüman çocuklarının çoğunun ebeveyni Osmanlı devlet görevlisi veya yerel eşraftandır (Somel, 2015, 256). Çalışma kapsamında incelenen anı ve hatırat yazarlarının önemli bir kısmının bu okulların tedrisatından geçtiği görülmektedir. Bahsedilen okul türlerinde öğrenim görmüş yazarlardan biri Ahmed Emin Yalman'dır. Babası bir gazeteci olan ve Osmanlı'nın Batı'ya açılan kapısı Selanik'te yaşayan Yalman, askeri rüştiyeden ayrılıp Selanik Alman Mektebi'ne başladığı gündeki düşüncelerini şöyle dile getirir (1997, 35): “Burada memleketin umumî havasından başka bir hava, hür ve rahat bir hava teneffüs etmek imkanına kavuştuğumu derhal için için sezdim. Öğrenciler arasındaki Türkler dört beş kişiden ibaretti.” Halide Edib'in babası, kızı 7 yaşındayken Amerikan Koleji'ne vermek için başvurmuş fakat okul, on bir yaşından önce alamayacağını söyleyince kızının yaşını büyütmüş ve koleje yazdırmıştı (Adıvar, 2021, 110). Babası Osmanlı devlet görevlisi olan Pakize Tarzi

(1992) ise babasının görev yaptığı Konya’da Fransız Sör’ler okuluna gitmiş ve bir yıl boyunca orada öğrenim görmüştür (11). Tarzi’nin örneğinde olduğu gibi misyoner okullar Anadolu’da da etkinlik göstermiştir. Bu durum, devleti vilayetlerdeki okulları ve eğitim sistemini modernleştirmeye “zorlamıştır” (Somel, 2015). Esasında misyoner okullara gösterilen talep, modern eğitime gösterilen taleple doğrudan ilgilidir. Son dönem Osmanlı’da yabancı okullara gösterilen bu talep ise Tanzimat ile ortaya çıkan Avrupalılaşma merakından değil modern ve laik devlet okullarının gereken hızda yayılamamış olmasından doğmuştur (Ortaylı, 2019, 198).

Yabancı okullara yönelik ilgi yalnızca Osmanlı döneminde kalmamış, cumhuriyet yıllarında da devam etmiştir. Ancak cumhuriyetin ilk yıllarında devlet kendi cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik neslini yetiştirmek istiyordu. Eğitim kurumlarını devlet ekseninde buluşturan Tehvîd-i Tedrisat Kanunu, ilk olarak devletin kendi okullarında uygulanmaya başlasa da eğitim programları devletin eğitim politikalarıyla çelişen bu okullara da zamanla çeşitli kısıtlamalar getirildi. 23 Mart 1931 tarihinde 1778 Sayılı Kanun ile ilkokul düzeyindeki yabancı okullara Türk çocuklarının gitmesi yasaklandı (Sezer Arıç, 2014, 36). Böylelikle öğrenci bulamayan birçok yabancı okul kapatılmak zorunda kaldı. Yabancı okulların yaygınlaşması cumhuriyet devletinin eğitim politikaları ile ciddi oranda engellenmiş olsa da varlıklarını korumaya devam etti. Son dönem Osmanlı’daki yabancı okulların büyük çoğunluğunu oluşturan Amerikan okulları ve Osmanlı modernleşmesinde yerini sağlamlaştıran Fransız okulları, İstanbul bölgesi başta olmak üzere cumhuriyet devletinde de eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Çocukluğu cumhuriyet yıllarına denk düşen ve yabancı okullarda eğitim gören anı ve hatırat yazarları da çoğunlukla Amerikan ve Fransız asıllı okullarda eğitim görmüşlerdir. Bahsedilen yazarlardan Deniz Kavukçuoğlu (2002) Saint Benoit Fransız Okulu’na, Abidin Dino (1995) Robert Kolej’e, Mîna Urgan (2013) Arnavutköy Kız Koleji ve sonrasında Notre Dome de Sion’a, Sevim Belli (1994) Kadıköy’de bir İtalyan okuluna, Ülkü Tamer (2010) Robert Kolej’e ve Ayşe Şasa (2016) Arnavutköy Amerikan Kız Koleji’ne devam etmiştir.

4.3.12. Okul Dersleri

Geleneksel mahalle mekteplerinde elifbâ cüzü okutmak ve Kur’an-ı Kerîm ezberletmek suretiyle gerçekleştirilen eğitim, Tanzimat sonrasında birtakım değişikliklere tâbi tutuldu. Sıbyan mekteplerinde istisnai bir olay olan yazı yazmanın öğretilmesi bu yıllarda mektep eğitiminin bir parçası olmaya başladı. 1847 yılının

nisan ayında, *Etfâlin Tâlim ve Terbiyelerini ne Veçhile İcra Eylemleri Lâzım geleceğine dair Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İta Olunacak Tâlimat* başlıklı bir belge yayımlandı. Bu belge, çocuğa yeni bir bakış açısı getiriyor ve bu akış açısı ile eğitim alanında yenilik önerilerinde bulunuyordu. Mekteplerde yazı yazmanın öğretimini amaç haline getiren *Tâlimat*, bu öneriyi sunarken çocuğun doğasında karalama, çizme, yazmaya çalışmanın ilahî bir lütuf olarak bulunduğunu; çocuğun bu eğiliminin yazma alıştırmalarıyla geliştirilebileceğini söylemekteydi (Akyüz, 2012, 161). Böylelikle mekteplerde okutulan ders içeriklerinde ilk köklü değişiklik gerçekleşmeye başladı. Sıbyan mekteplerinde Elifbâ, Kur'an, İlm-i Hâl, tecvid, Türkçe, muhtasar ahlak risaleleri, lugat, sülûs ve nesih yazı dersleri verilmekteydi. Tanzimat'tan sonra mekteb-i ibtidâî olarak faaliyet göstermeye başlayan modern mekteplerin programları ise elifbâ, Kur'an-ı Kerîm, tecvid, ilmihal, ahlâk, sarf-ı Osmânî, imlâ, kıraat, mülâhhas târîh-i Osmanî, muhtasar coğrafya-yı Osmanî, hesap ve hüsn-i hat derslerinden müteşekkildir (Baltacı, 2004).

Tanzimat'tan önce geleneksel mahalle mekteplerinin bir üst kademesi gibi görülen ve mekteplerin biraz daha genişletilmiş ders içeriklerinin öğretildiği rüştiyeler; *Tâlimat* ile bir ortaöğretim kademesi olarak yeniden düzenlenmiş ve yeni ders içeriklerine sahip olmuştur. Bu dönemde kız çocukları için de rüştiyeler açılmaya başlamıştır. Kız ve erkek öğrenciler çoğunlukla ortak dersleri almışlar fakat kız öğrenciler için el işi becerisi gerektiren ve günlük hayatta gereksinim duyulan becerilerin kazandırılmasına yönelik dersler de yer almıştır. 1869 yılında duyurulan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile hane sayısı 500'ün üzerindeki her kasabaya rüştiye yapılması öngörülmüş ve bu nizamnameye göre erkek rüştiyelerinin programı şu şekildedir:

“Mebâdi-i ulûm-i diniye, Lisan-ı Osmanî kavâidi, İmlâ ve İnşa, Tertib-i cedîd üzere kavâid-i Arabiye ve Farsiye, Tersim-i hutut, Mebâdi-i hendese, Defter tutmak usulü, Tarih-i Umumî, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Cimnastik, Mektebin bulunduğu yerde en çok kullanılan dil, ticaret merkezlerinde zeki öğrencilerden isteklilere 4. Yılda Fransızca.”

Nizamnameye göre kız rüştiyelerinin programı: “Mebâdi-i ulûm-i diniye, Lisan-ı Osmanî kavâidi, Mebâdi-i kavâid-i Arabiye ve Farsiye, İmlâ ve İnşa, Müntehat-ı edebiye, Tedbir-i menzil, Muhtasar Tarih ve Coğrafya, Hesap ve Defter tutmak usulü, Nakşa medar (yardımcı) olacak derecede Resim, Ameliyât-ı hiyatiye, Musikî (mecburi değil).” Olarak belirlenmiştir (Akyüz, 2012, 165).

Çocukluğunda modern Osmanlı okullarında öğrenim gören Halit Ziya Uşaklıgil (2017), kaynaklarda bahsedilenlerle uygun biçimde Fransızca dersi almıştır. Bu ders

için “en ziyade telezzüzle dinlediğim dersler Hoca Emin Efendi ile Fransızca muallimin dersleri idi,” diyerek Fransızca’ya duyduğu meftuniyeti dile getirmesi okul derslerindeki yenileşmenin tarafında olduğunu düşündürür (84). Son dönem Osmanlı’da Selanik’te bir askeri rüştiyede öğrenim görmüş olan Ahmed Emin Yalman (1997), orada aldığı dersleri ve ders hocalarına yönelik yorumlarını şu şekilde kaleme alır (29):

“Türkçe hocamız Cudi Efendi, yüksek kalitede bir şairdi. Selanik dergi ve gazetelerinde daima şiirleri çıkardı. Şiir kitapları da vardı. Ondan ve imla hocası Osman Nuri Efendi’den aldığım Türkçe derslerden çok fayda gördüm. Farisi hocamız uzun beyaz sakallı bir tekke şeyhi idi. Din dersleri hocamız yüzünde nurlar parıldayan çok iyi bir insandı. Fakat Arapça hocamız çok dar görüşlü bir yobazdı.”

Askeri rüştiyeden sonra bir yabancı okul olan Selanik Alman Mektebi’ne devam eden Yalman, mektepteki derslere yetişebilmek için yoğun bir şekilde Almanca çalışmak zorunda kalmıştır. Dönemin yabancı okullarında, modern Osmanlı okullarındakine benzer muhtevaya sahip dersler yer alsa da bu okullar, belli bir kültürü öğretmek amacıyla oldukları için mensup oldukları milletlerin dili yahut dini gibi temel kültürel alanları da ders programlarında bulundurmaktadırlar. Henüz iki yaşındayken Madam Mektebi adlı Fransız mektebine başlayan Cahit Uçuk (2019), bu okulda ilköğretim dönemine kadar Fransız usulleriyle yetişecek ve Fransızca’yı da erken yaşlarında öğrenmiş olacaktı (217). 7 yaşındayken Amerikan Koleji’ne başlayan Halide Edib (2021) de evde İncil okuduğu zamanlarda teyzesinin buna karşı çıkmasından bahsederken kolejde İncil’in kültür dersleri arasına girdiğini ve müstakil bir ders olarak okutulduğunu söylemiştir (111).

Cumhuriyet yıllarında maarifin ve eğitim programlarının amacı; güçlü, cumhuriyetçi bireyler yetiştirmek ve geçmişin geri kalmış toplumunu “çağdaş uygarlıklar seviyesi”ne getirmek olmuştur. Ancak 1922 yılındaki müfredatlara bakıldığında son dönem Osmanlı müfredatıyla oldukça benzerlik görülür (Dilek, 2016). Cumhuriyet okullarında kızlar ve erkekler karma sınıflarda eğitim görmüşler; kız öğrenciler son dönem Osmanlı okullarındaki gibi nakış, ev idaresi, bıçki ve dikiş derslerini ayrıca almışlardır. Ev işlerinin öğretilmesine yönelik dersler ağırlıklı olarak kız öğrencilere verilse de erkek öğrenciler de daha az saatlerde bu dersi alıyorlardı. Engin Tonguç, 1930’lu yıllarda ilköğretim mezun olacağı günlerde müzik sınavında kimsenin kendisine şarkı söyletmediğinden; ev idaresi dersinde ise salatanın nasıl yapılacağını anlattığından ve düğme diktiğinden bahseder (2020, 43). İlkokulu bir köy okulunda okuyan Hacı Angı (2018), yakın civardaki köy enstitüsü öğrencilerinin (öğretmen

adaylarının) kendilerine öğretmenlik yapması için okullarına geldiklerini ve onların gelmesiyle okullarının bir köy enstitüsü atmosferine büründüğünü anlatır. Bu süreçte iş eğitime yönelik ders almaktalar, bu ders kapsamında evlerinden getirdikleri malzemelerle marangozluk çalışmaları yürüterek çeşitli ev eşyaları ve eğitim araçları yapmaktadırlar (44). Cumhuriyet'in kuruluş döneminde Osmanlı'dan farklı olarak din dersleri program içindeki eski ağırlığını kaybetmiştir. Nitekim birkaç yıl içerisinde de din eğitimi kapsamındaki dersler müfredattan tamamen kaldırılacaktır.

Son dönem Osmanlı'da eğitim müfredatına giren ve cumhuriyetin ilk yıllarında da müfredatta kendisine yer bulan derslerden biri de jimnastiktir. Osmanlı müfredatında erkek öğrencilere yönelik hazırlanan “cimnastik” dersi cumhuriyetle birlikte hem erkek hem kız öğrenciler için “terbiye-i bedeniyye” adıyla müfredatta uygulanmaya başlamıştır. Bu dersin müfredatta yer almasının nedeni; cumhuriyet çocuğunun sağlıklı ve sağlam bir vücuda sahip olmasının, çalışkan olmak kadar elzem bir vazife olarak görülmesidir. Geleceğin yurttaşı olarak yetiştirilmek istenen çocuğun sağlıklı olması istenmektedir. İlk cumhuriyet yıllarında çocuk sağlığı, yetişkinler için artık “kamusal bir mesele” haline gelmiştir (Öztan, 2019, 134).

4.3.13. Öğretmen ile İlişki

Çocuğun evden ilk ayrılışını gerçekleştirdiği okulda, anne-babanın yahut evdeki otorite sahibi aile üyesinin yerini öğretmen almaktadır. Çocuğunu okula “eti senin, kemiği benim” anlayışıyla öğretmene teslim eden ebeveyn, esasında otoritesini de teslim etmektedir. Böylece öğretmen, çocuğa pek çok açıdan müdahil olma hakkını elde eder. Böylelikle okulun kutsandığı ve öğretmenin asıl otorite sahibi olmak suretiyle özne konumunda bulunduğu ve çocuğun nesneleştiği bir tablo ortaya çıkmaktadır. Üstelik eğitimde çocuğa yönelik bir şiddet uygulamasının olmaması da bu tabloyu değiştirmek için yeterli olmayacaktır. Anı ve hatıralara bakıldığında çocuğun iyi hatırladığı öğretmenler çocuğa yumuşak davranmakla birlikte çocukla diyaloga girmişler ve bu yönleriyle yetişkinlik dönemlerinde de hatırlanmışlardır. Bahsedilen türde bir örnek Ahmed Emin Yalman'ın (1997) şu ifadelerinden sezinlenebilir (28): “Yazıya candan merakı olduğu için öğrencilerden her birinin yazısıyla ayrı ayrı meşgul olur, istidat gösterenlere türlü türlü süslü yazılar ve meşkler verirdi. Herkese olan muamelesi tatlıydı. Kabahat yapanları incitmez, dövmez, parmaklarına kamış kalemle hafifçe vururdu.” Öğretmenin ilgisi Yalman'ı öylesine etkilemiştir ki parmaklarına kamış kalemle hafifçe vurmasını bile olumlu hislerle

anlatmıştır. Son dönem Osmanlı’da bir şehzade olan ve evde eğitim gören Ali Vâsıb Efendi (2017), Fransız hocası Mıgır Efendi’nin kendisine hiçbir vakit sert davranmadığından; sabır ve nezaket ile bir şeyler öğrettiğinden bahsederken ahlakı, tahsil ve terbiyesi üzerinde büyük etkisi olduğunu söylemiştir (59).

Öğretmenler yahut hocalar, çocuklar üzerinde tesirli oldukları kadar aileler üzerinde de tesir göstermişlerdir. Çocuğun eğitimine yönelik öneride bulunan öğretmenin tavsiyesi, aile başlangıçta farklı tutuma sahip olsa bile aileyi yönlendirmekte etkili olmuştur. Rıza Nur (1967), mektebi bitirip rüştiyeye başlayacağında öğretmeni babasına: “Oğlun çok zekidir. Mektepte üç yüz çocuk var. Hepsinin aklını toplasan onun akli kadar etmez. Aman bu çocuğu sonra İstanbul’a yollayıp okuttur. Büyük adam olur. Devlete, millete büyük hizmetler eder. Sakın bu çocuğun terbiyesinden vazgeçme!” diye öğüt vermiş ve bu öğütün, Rıza Nur’un eğitim hayatında ailesinin desteğini almasında önemli yeri olmuştur (63).

Cumhuriyet dönemi çocuğu olan Hacı Angı (2018), ilkokulu bitirdikten sonra eğitime devam etmek istese de babası devam etmesi taraftarı değildi. Babasına “Hacı’yı mutlaka okut!” diyen öğretmeni Angı’nın okumasında ciddi pay sahibidir. Bununla birlikte yazarın okumak konusundaki ısrarı da okula devam etmesinde babasını ikna eden nedenlerden biri olacaktır (48). Engin Tonguç, cumhuriyetin öğretmen profilini çocukluk yıllarında gözlemlemiş ve anılarında bu gözlemlerini yetişkin bakışıyla şöyle aktarmıştır (2020, 45):

“Eleştirilebilecek yanları varsa da ilkokuldaki eğitim sistemi öğrencinin etkinliğine dayanan, uygulamaya önem veren nitelikteydi. Ayrıca ilkokul öğretmeni, yalnız bilgi aktaran bir kişi değildi. Yetişkinler olarak yaşayacağımız toplum içerisindeki davranışlarımızı belirli amaçlara yönlterek şekillendirmeye çalışan bir yol gösterici, bir anlamda Cumhuriyet rejiminin biz çocuklar düzeyindeki temsilcisiydi.”

Tonguç’un ifadelerinde, cumhuriyet çocuğuna çizildiği gibi cumhuriyet öğretmenine de çizilen ideal tipolojiyi görürüz. Nihayetinde cumhuriyet öğretmeni, cumhuriyet çocuğu gibi modern kodlarla yeniden tanımlanmış ve kamuya mâl olmuş bir kimliğin taşıyıcısı olmuştur. Modern ulus-devletin yararına çalışmak tüm yurttaşların olduğu gibi öğretmenin de ana vazifesidir. Öğretmeni devlet gözünde kutsallaştıran husus ise inşa ettiği “yeni nesil” ile ulaşılmak istenen toplum yapısını öğretmen belirleyecektir.

Olumlu örneklerin yanı sıra geçmişteki öğretmenini olumsuz etkileriyle anımsayan anlatılar da bulunur. Sınıfı denetime gelen müfettişin sorularına cevap veremeyen Hesabali Turan’ı öğretmeni bu sebeple azarlamış ve sonucunda Turan’ın aşağılık

duygusu geliştirmesine ve cesaretini yitirmesine sebebiyet vermiştir (2018, 32). Bu tekil örneğın yanı sıra daha kolektif bir olgudan bahseden Engin Tonguç, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiye dair şu ilginç betimlemeyi yapar (2020, 46): “Bir yanda biz, bir yanda da okul yönetimi ve öğretmenler vardı. Onlara göre bizler zorla, ceza ve baskılarla yola getirilecek bir haylazlar topluluğu, bize göre onlarsa her olanakla karşı konulması, mücadele edilmesi gereken bir baskı yönetiminin uygulayıcılarıydılar.” Öğretmenler ve okul yöneticilerinin öğrencilere yönelik gösterdiği tutum ve tavırlar, esasında onların çocukluk anlayışlarına ve çocuğun terbiyesine dair anlayışlarını ortaya koyar. Burada ocuğa özgü görülebilecek birtakım davranışlar, haylazlık olarak nitelendirilmekte ve bu haylazlıkların zor kullanılarak zapt edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte çocuğun haylaz davranışlara sahip olduğu öngörüsü, çocuğun doğasında kötü özellikler taşıdığına dair bir düşünce varlığına işaret edebilir. Bu örneğın aksine, çocukluğunu 70’li yıllarda geçiren Murta Yalçın, erken yaşta okula gitmek için uğraştığı dönemlerde öğretmenine karşı çocuksu davranışını anlatır (2021, 211): “Dedemlerin pirinç karyolalarının altındaki bavullardan birinin kemerini çıkarıp belime alalacele dolayarak okula dönmüş, sınıfın kapısından öğretmeni tehdit edercesine, “İşte kayışım! şimdi de kov bakalım!” diye bağırıp yerime oturdum. Öğretmen şaşırmış sadece gülebilmiş, sesini çıkarmamıştı.” Yalçın’ın hikayesinde, Tonguç’unkinin tersine, çocuğun doğasına dair bir farkındalık ve kabulleniş yer almakta; bu durum öğretmen için gülünç karşılanabilecek kadar safça bir davranış olarak görölmektedir. Öğretmenlerin yıllar içinde çocuklara yönelik değişen tavır ve tutumlarında, çocukluk anlayışlarına dair ipuçlarını fark etmek mümkündür.

4.3.14. Mezuniyet

Geleneksel mektepte, çocuğun mektebe başlaması toplumsal bir tören ile yapıldığı gibi çocuğun mektepten ayrılışı da bir törenle yapılmaktaydı. Bu tören genellikle mektepte Kur’an okumayı öğrendikten sonra hafızlığını tamamlayan öğrencilere “hatim indirme töreni” temasında gerçekleşirdi. Hatim indirme töreni için hazırlıklar, âmin alayında olduğu gibi evde yapılmaktaydı. Bununla birlikte çocuğa, yeni bir esvap diktirilir ve mektebe başlama merasiminde olduğu gibi başından aşağı yeni kıyafetler giydirilmekteydi. Bu tören çocuğun bir yetişkin kabul edilmemesiyle birlikte onun toplumsal yaşamda kazandığı rütbenin bir nişanesi gibiydi. Zeki Mesud Alsan (2002), son dönem Osmanlı yıllarında geleneksel mektepten mezun olurken önce hatim duası

yapılmış ve ardından Gevrek Hocası kendisinin çenesini okşayarak: “Haydi, Mısta Efendi, kalk, el öp” demiştir (21). Alsan, bu hitabın kendisine karşı yeni bir hitap olduğunu söylemiş ve “Efendi” olmasını hatim indirdiği için hak kazandığı bir rütbe olarak görmüştür. Bu anlatıda yer alan “Efendi” hitabı, bir yetişkinlik hitabı olup çocuğun olgunlaştığını topluma duyurmaktadır. Bahsedilen olgunluk yalnızca biyolojik bir olgunluk olarak düşünülmemelidir. Çocuğun kutsal kitap Kur’an-ı Kerîm’i ezberlemiş olması çocuğa çocukluktan ayıran bir nitelik kazandırmakta ve onu toplumun nezdinde saygın bir yerde konumlandırmaktadır. Çocuğun geleneksel mektepten mezun olması için sınırları net bir şekilde çizilmiş yaş aralığının olmaması da mezuniyetin yalnızca biyolojik büyüme ve zorunlu kademe eğitime dayanmadığını göstermektedir.

Mahalle mektebinde tahsilini tamamlamak oradan bir şهادetname almak anlamına gelse de bu mektepler resmi mektepler olmadıkları, birer mahalle mektebi oldukları için şهادetnameleri de resmi değildir (Zühdi, 2012, 334). Geleneksel mahalle mekteplerini başarıyla tamamlayan çocuğun, medreseye devam etmesi için hocasının aracılık etmesi yeterli olabiliyordu (Gündüz, 2022, 22). Son dönem Osmanlı’da eğitimdeki yenileşmeler sonucu açılan iptidai mekteplerinden resmi bir şهادetname ile mezun olunuyor ve bu şهادetname ile rüştiyelere başlanabiliyordu. Mahalle mektebini hatim indirme töreni ile tamamlayan Zeki Mesud Alsan (2002) modern usulde eğitime devam edebilmek için yeniden mektebe başlamış ve oradan şهادetnamesini aldıktan sonra rüştiyeye devam etmiştir.

Mektep mezuniyetinin şهادetname ile belgelendirilmesi cumhuriyet dönemine kadar sürmüştür. Belli yaş gruplarının belli eğitim kademelerinde öğrenim gördüğü cumhuriyet okullarında, eğitim sistemi kitlesel bir sisteme dönüşmeye başladığı için tüm son sınıf öğrencileri aynı gün mezun oluyordu. Böylelikle öğrencilerin mezuniyeti bireysel törenlerle değil toplu kutlamalarla gerçekleşiyordu. Bu kutlamalarda öğrencileri ödüllendirmek için ancak küçük hediyeler verilebiliyordu. Bozkurt Güvenç, okulundaki mezuniyet anısını “Sınavlar bittikten sonra başöğretmenin odasında sade bir diploma töreni yapıldı. Öğretmenler, o yılki mezunları akide ve kitap şekeri ile kutladılar,” cümleleriyle özetlemiştir (2004, 53). İlkokul mezuniyetinin okulda gerçekleşmesi çocuğun aidiyetinin, mahalleden okula ve dolayısıyla devlete doğru çekildiğini göstermektedir.

4.4. Toplumun Parçası Olarak Çocuk

Çocukluk, toplumsal yapının bir parçasını oluşturur. Bu yapı içerisinde hem toplumu ve kültürü etkileyen hem de toplumdan ve kültürden etkilenen aktif bir etkileşimin öznesidir. Çocuğun toplumla aktif etkileşimi, toplumun çocukluk anlayışını belirleyen dinamiklerden birini teşkil etmektedir. Modern düşünceyle birlikte çocukluğu keşfeden toplumun dikkati çocuk üzerine yoğunlaşmakta ve çocuğun toplumsal ilişkilere dahil olma biçimleri, topluma çocukluğa ilişkin fikirler vermektedir. Türk toplumunda çocuk modernleşmesi, diğer modernleşme alanlarında olduğu gibi ilk olarak devletin penceresinde gerçekleşmiş ve devlet aygıtları aracılığıyla topluma aktarılmış olsa da çocuğun toplumdaki aktif varlığı; toplumda şekillenen çocukluk anlayışını ve çocukluk yaşantılarını belirleyen önemli bir unsurdur. Çocuğun toplumsal yaşamdaki konumunu değerlendirmek için toplumun bütünü içerisindeki ilişkilerini incelemek önemlidir. Çalışma kapsamında anı ve hatırat metinlerinde çocukluğun toplumsal konumu incelenmiş ve Toplumsal Olayların Çocuk Yaşantısına Etkisi, Toplumda Çocuğun Eylemliliği, Çocukluğun Sınıfsallığı, Çocuğa Özgü Yaşantılar, Toplumda Kadın-Çocuk Birlikteliği, Çocuğun Duyarlılığı, Çocuğun Önemsenmesi, Ebeveynin Çocuğun Geleceğine Yönelik Beklentileri, İş Gücü Olarak Çocuk ve Çocuğun Özgürlük Alanı olmak üzere dokuz başlık altında değerlendirilmiştir.

4.4.1. Toplumsal Olayların Çocuk Üzerine Etkisi

Çocukluk çalışmaları; çocukların doğrudan temasta bulunmadıkları ve aslında yetişkinleri ilgilendiriyormuş gibi görünen olayların, çocuklar üzerindeki etkilerinin de incelenmesi gerektiğini önerir. Örneğin; çocukların bulunmadığı hatta haberdar bile olmadığı ortamlarda alınan siyasi ve ekonomik kararlar, çıktıkları itibariyle çocukları veya çocuk yaşantılarını etkilemektedirler çünkü çocuklar, toplumun çoğu bağlamının içerisinde konumlanırlar (Qvortrup ve diğ., 2009). Bazı durumlarda toplumsal olayların büyüklüğü, çocuk yaşantısını etkileyen yakın bir neden teşkil edebilmektedir. Son dönem Osmanlı'da yaşanan toplumsal ve siyasi olaylar, sonucunda gerçekleşen savaş ve çatışma ortamı; dönem çocuklarının yaşantılarını doğrudan etkileyen bir koşula dönüşmüştür. Anı ve hatıratlarda, savaş atmosferindeki duygulara çocuklukla yer verilmiş ve bu atmosferin çocukluk yaşantılarına dair etkisi büyük oranda hissettirilmiştir. Nitekim, okul anılarında bolca yer verilen; korku ve mutsuzluk veren anılar olarak bahsedilen şiddet uygulamaları; yazarların içinde bulundukları siyasi

huzursuzluk, savaş ve şiddetten çok daha az üzücüdürler (Wirtz, 2017). Anı ve hatıratlarda, etkisi hissedilen siyasi atmosferin çocuk yaşantılarına yönelik etki alanlarından biri çocuk oyunları olmuştur. Son dönem Osmanlı'da bir sınır bölgesi olan Edirne'de yaşayan Şevket Süreyya Aydemir (1999), yaşadığı bölgedeki savaş atmosferinden detaylıca bahseder ve adeta bir savaş canlandırması olan mahalle oyunlarını şöyle anlatır (16-18):

“Mahallemizin sokaklarında günlük hayat, biraz da çocukların gece toplantılarında, basık tavanlı küçük odacıklarda üst üste yığılarak dinledikleri yahut rüyalarında yaşadıkları öykülerin bir devamı gibi geçirdi. Oyunlarımız, daha ziyade kavgalardan, baskınlardan, savaşlardan oluşurdu. ...Kendi aramızdaki çete baskını oyunlarında, her nedense hepimiz güya Rumca, Bulgarca konuşuyormuşuz gibi ağzımızda birtakım anlaşılmaz sözlerle bağırıp dururken, bu mahalleler arası millî kavgalarda biz, yalnız Türkçe konuşurduk. Hep “Allah! Allah! Hücum” diye bağırırdık.”

Benzer bir örnek olarak; çocukluğunu Osmanlı'nın farklı bir ucunda bulunan Sinop'ta geçiren Rıza Nur (1967), mahalle çocuklarıyla ceplerine taşlar doldurup Hristiyan mahallelerine “gavur taşlamak” için gittiklerini aktarmıştır (69). Farklı milletlerin bir arada yaşadığı Osmanlı toprakları, dönemin ideolojik akımlarından olan “milliyetçilik”ten oldukça etkilenmiş ve bu etki yetişkin topluluklarında olduğu gibi çocuk topluluklarında da deneyimlenmiştir. Anadolu'nun farklı bir köşesi olan Aydın'daki Zeki Mesud Alsan (2002), çocukluğunda evinin önündeki meydanda yaptıkları muharebe oyunundan bahsetmiş ve bu oyunlarda din düşmanı olarak gördükleri gavurları ezdiklerini söylemiştir (9).

Son dönem Osmanlı'daki siyasi olaylar, tüm çocukların yaşantılarını aynı derecede etkilememiş yahut farklı boyutlar içerisinde etkilemiştir. Babası, siyasi olaylar içerisinde aktif bir şekilde faaliyet gösteren Süreyya Ağaoğlu (1975) için çocukluğunun en acı hatırası, bu siyasi atmosferin bir sonucu olan babasının Malta'ya sürülmesi olur (14). Babaları devlet dairesinde görevli olan Pakize Tarzi (1992) ve Halide Nusret Zorlutuna (2018) ise döneme hâkim olan savaş ortamı sebebiyle çocukluklarını farklı şehirler arasında göç ederek geçirmek zorunda kalmışlardır. Savaş ve yoksulluk sebebiyle annesi ve kardeşleriyle İstanbul ve taşra arasında göçler yaşamak zorunda kalan Cahit Uçuk (2019), çocuk yaşında, savaşlarda yaralanan askerlerin bakımı için Hilal-i Ahmer'e (Kızılay) yardım toplamıştır (256). Son dönem Osmanlı'nın siyasi huzursuzluk günlerinde çocukların yaşadıkları zor duyguları, Halit Ziya Uşaklıgil'in (2017) şu sözleri tasvir etmektedir (65): “Süleyman Bey'le ben, bütün bu etrafımızda cereyan eden şeylerin tesiriyle çocukluk neşesini tamamen

kaybetmiştik, ikimizde de mütekarrib tehlikelerin hirası içinde bir sinmek, elimizde birer kitapla bir köşeye büzülüp susmak ihtiyacı vardı.”

Türk çocuklarının toplumsal huzursuzlukları cumhuriyet döneminde de dindirilememiştir. Kuruluş yıllarında devletin faaliyete geçirdiği yeni uygulamalara toplumun uyum sağlama süreci çocukları da etkilemiş; özellikle çocukların da önemli bir unsurunu oluşturduğu eğitim gibi alanlarda yaşanan gelişmeler çocukları doğrudan etkilemiştir. Okula başlama dönemi, Harf İnkılabı ile çok yakın zamanlarda süregelen Ali Ulvi Kurucu (2015), bu sebeple okulun ilk iki ayından sonraki altı ay boyunca Latin harflerini öğrendiklerini hatta o dönem okul devresinin biraz uzadığını ve yaz mevsiminde de okula gittiklerini söylemiştir (31). Cumhuriyetin ilerleyen dönemlerinde Türkiye’nin dahil olmadığı fakat siyasi açıdan etkilendiği 2. Dünya Savaşı gerçekleşmiştir. Savaş yıllarında ülkenin içerisinde bulunduğu zorlu ekonomik koşullar, çocukları bazen dolaylı bazen de doğrudan etkilemiştir. Ahmed Yüksel Özemre, savaş yıllarındaki yoksulluk sebebiyle eskiyen ceketlerinin yenisini almak yerine mevcut ceketlerini ters yüz ederek tekrar giydiklerinden bahseder (2018, 20).

4.4.2. Toplumda Çocuğun Eylemliliği

Çocukların, toplum yaşantısını inşa eden ve belirleyen aktif özneler olduğu tezi, Allison James ve Alan Prout (2005) tarafından önerilmiştir. Güncelliğini halen koruyan tez, çocukluk çalışmaları içerisinde bir tartışma konusu olarak yerini korumaktadır. Türkçe literatürde çocukluğun sosyal tarihi üzerine yürütülen çalışmalarda, çocukların toplum içindeki aktif özne olmalarına yönelik bir soruya cevap aranmadığı görülmüştür. Bu sebeple anı ve hatırat metinlerinde çocukların toplumsal konumu değerlendirilirken bahsedilen teori perspektifinde bir okuma yapılmıştır.

Anı ve hatırat metinleri incelendiğinde hem son dönem Osmanlı çocukları hem de cumhuriyet çocuklarının, toplumsal bir aktör olarak konumlandığı ve eylem içerisinde bulunduğu ortamı şekillendiren bir unsur olarak toplumda yer aldığı örneklerle rastlanmaktadır. Çocuklar, bazen aile, bazen okul ve bazen de yaşadıkları köy/mahalle ortamlarında farklı derecelerde öznelliklerini ortaya koyabilmişlerdir. Çocukların, toplumu etkileyebilmeleriyle birlikte bu etkilemenin hangi alanlarda olduğunu tespit etmek önemlidir. Anı ve hatıratlara bakıldığında, çocukların toplumu etkiledikleri olayların çoğunun eğitim bağlamında gerçekleştiği görülür. Kazım Karabekir (2020), askeri rüştiyede öğrenim gördüğü dönemlerde okuldaki zabitlerin öğrencilere nöbet

tutturduğu ve bu nöbet esansında konuşan öğrencileri nöbetçilere zorla söyllediği, eğer söylemezlerse nöbetçi öğrenciyi haksız sebeplerle dövmlerine yönelik bir usulden bahseder ve bu usulün ortadan kalkmasındaki rolünü şöyle anlatır (91):

“Bir kere haksız yere bana ceza verdi. “Mutlaka söyleyeceksin yoksa sen cezayı yersin dedi.” Ben, “görmedim haksız yere kimseye dayak yedirmem” dedim. Dayayı ben yedim. İkinci defa yine böyle yapmak istedi, dedim; “Efendim siz haksız yere suçlu olmayan çocukları dövüyorsunuz. Sıra başlarındaki oturan çavuş, onbaşılar kendi dersleriyle uğraştıklarından gürültü edenleri göremezler. Dayak korkusuyla bir iki isim söylüyorlar. Siz de bunları haksız yere dövüyorsunuz. Ben haksız yere başkalarını dövüreçeğime kendim dayak yemeyi tercih ediyorum” dedim. Zabit pek memnun oldu. Beni takdir etti. Ve artık bu garip usulden vazgeçti.”

Karabekir, yalnızca okul yaşamında değil hayatının bütününde kendi belirleyiciliğini göstermiştir. Ailesiyle yaşamlarını Van’da sürdürdükleri sırada gittikleri sünnet düğünün sünnetçisiyle anlaşılan Karabekir, bu hareketiyle annesinin şaşırmasına sebep olmuş ve sünnet düğünü planlamasını kendisi başlatmıştır (39). Son dönem Osmanlı çocuklarından Halit Ziya Uşaklıgil (2017) de geleneksel mahalle mektebinden modern usulde eğitim veren mektebe geçmek istediği zaman bunu önce ailesine söylemek yerine direkt okula gitmiş ve “Hoca Efendi! Ben bu mektebe geldim!” diyerek okula kaydolmak istediğini söylemiştir. Okula aynı gün içerisinde kabul edilmiş ve ailesine bu durumu okula başladıktan sonra haber vermiştir (34). Başka bir modern usuldeki mektebe yazılma anısı olarak; Zeki Mesud Alsan’ın (2002), sıbyan mektebinden mezun olduktan sonra Zeyniye Mektebi’ne yazılması ailesi kadar akrabaları ve yaşadıkları mahalleyi de heyecanlandırmıştır (29). Çünkü Alsan, sıbyan mektebine başladığında ailesi çocuğunun hafız olması niyetindeydi ve yaşadıkları muhitte henüz modern usuldeki mektepler yaygınlaşmadığından bu yerlerde eğitim görmek “gavur icadı olan şeyler” öğrenmek demektir.

Anı ve hatıratlarda, çocukların toplumsal inşaya katılımları incelenirken coğrafi farklılıklara göre bir sınıflandırma yapmak çok mümkün olmamıştır. Çocukluğunu kırsal bölgelerde geçirmiş yazarlar da bulundukları çevreyi şehirleşmiş bölgelerdeki yazarlar kadar etkilemişlerdir. Fakat bu etkilemenin dinamikleri şehirleşmiş bölgelerden farklılaşmaktadır. Adana’nın Çukurova bölgesinde bir köy çocuğu olan Yaşar Kemal, yalnızca yakın çevresini değil bulunduğu köy halkını da etkilemiştir. Köyünde okuma-yazma oranı hayli düşük olan Yaşar Kemal (2022), okula başladıktan üç ay sonra okuma yazmayı öğrenir ve sonrasında kendini yazma tutkusuna kaptırır. Bu süreçten “Üç ay sonra artık gazete bile okuyor, dağlara taşlara, bulduğum kağıtlara, duvarlara yazılar yazıyordum. Benimle birlikte köy de bir yazma çılgınlığı yaşıyordu,” diyerek bahseder (58). Yaşar Kemal’in köyünü etkisi altında bırakan bir eylemi daha

vardır ki bu şekilde farklı köylerde de ün salar. Köylerinde ve civar köylerdeki aşık geleneği Yaşar Kemal'i de etkisi altına almıştır. Sekiz yaşından sonra köyün çocuklarını başına toplayıp destan söylemeye başlamış ve bir zaman sonra köyün yetişkinleri de dinleyicileri arasına girmiştir (69).

Cumhuriyet yıllarında, yaşadığı köyde okul bulunmaması sebebiyle okula devam edebilmek için çetin mücadeleler vermek zorunda kalan Hesabalı Turan (2018) da bu şekilde köyüne örneklik teşkil etmiş ve kendisinden sonra aynı sene içinde on yedi çocuğun daha okula kaydolduğunu belirtmiştir. Turan, bu durum için “Benim başarım köylü ve köy çocukları için hamle yapma sebebi oldu,” demiştir (35). Köyde verdiği okuma mücadelesiyle çevresini etkileyen çocukluklardan biri de Hacı Angı'nın çocukluğudur. Angı (2018), kendi köyünde bulunmadığı için başka bir bölgedeki köy enstitüsünde yatılı okumaya başlar. Okulun bir sonraki döneminde kendi köyünden gelen bir kalabalıkla karşılaşır. İçinde köyden arkadaşları ve onların velilerinin bulunduğu grubun orada olması Angı'nın enstitüye başlamasının köyde uyandırdığı büyük ilginin bir sonucuydu (64). Dikkat çekici bir şekilde kırsal bölgede yaşayan çocuklar, çevrelerini okuma-yazma ve okula başlama gibi eğitim bağlamında gerçekleştirdikleri eylemlerle etkilemişlerdir. Bu durum, siyasi ideolojilerin etkisi sonucu okulun aile karşısında aldığı konum ile ilişkili okunabilir.

4.4.3. Çocuğun Duyarlılığı

Toplumda çocuğun aktif ve belirleyici bir özne olmasının göstergelerinden biri de çevresindeki toplum üyeleri veya diğer canlılar açısından problem teşkil eden meselelere yönelik sorumluluk hissetmeleri ve bu problemlerin çözülmesi için duyarlılık göstermeleridir. Çocuğun duyarlılık gösterebilmesi için çevresindeki problemlerin farkında olması ve bu problemleri çözmek için inisiyatif almasını gerektirmektedir. Anı ve hatıratlarda çocukların duyarlılık gösterdiği konular, içerisinde bulundukları coğrafya ile ilişkili olmuştur. Son dönem Osmanlı'nın çalkantılı günleri ve siyasi huzursuzluğunun içerisinde dünyaya gelen Cahit Uçuk (2019), devletin içerisinde bulunduğu müşkül durumu çok yakından hissetmiş ve ailesinin de bu sebeple yaşadığı sıkıntılara şahitlik etmiştir. Bu atmosfer içerisinde Cahit Uçuk, toplumun çektiği sıkıntıların dindirilmesi için çocuk yaşta kendisini sorumlu hissetmektedir. Böyle zor zamanlarda üzerine düşeni yapmak için annesiyle beraber yaralanan askerler ve şehitlerin çocukları ile eşleri için yardım toplamıştır (256). Yine çocuk yaşlarında, Halide Edib Adıvar'ın Sultanahmet Meydanı'nda halkın

duyarlılığını artırmaya yönelik gerçekleştireceği nutkunu dinlemek için annesinden izin istemiş; annesi Hadiye, bu durumdan çok hoşlanmış ve Halide Edib'i can kulağıyla dinlemesi için kızını teşvik etmiştir (334).

Son dönem Osmanlı yıllarında bir rüştiye öğrencisi olan Kazım Karabekir (2020), bir gün abisinin kütüphanesini karıştırırken bulduğu gazetelerde İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin varlığından haberdar olunca “vatanını seven her gencin girdiği bu cemiyete” kendisi de girmeyi istemiş; abisi bu isteğine onay verince de “Kendimi zaten çocuk saymıyordum. Şimdi büyük bir adam olmuşum gibi geldi,” demiştir (98). Karabekir'in askeri rüştiyeye devam ettiği o dönemler esasında toplumda birçok çocuğun erken yaşta büyümesinin gerektiği dönemler olmuştur. Kurtuluş mücadelesinin verildiği yıllarda, ailesiyle İsviçre'ye giden ve ülkesine geri dönemeyen Abidin Dino (1995), yaşadığı bölgede zor durumdaki küçük Çinli çocuklara yönelik toplumsal duyarlılardan etkilenmiş ve kendisi de o çocuklar için para toplamıştır (55).

Cumhuriyet yıllarında, toplumsal duyarlılık çocuklara farklı biçimlerde hissettirilmiş ve çocukların topluma karşı duyarlılık eksenini, erdemli vatandaşlık olgusu üzerine inşa edilmiştir. Bu duyarlılık alanı, cumhuriyet yıllarında bir köy enstitüsü öğrencisi olan Hacı Angı'nın (2018) ifadeleriyle özetlenebilir (68): “Köy enstitüsü bana her şeyden önce sorumluluk duygusunu kazandırdı. Her şeyden, ottan böcekten sorumlu olmayı öğretti. ...Hamit Özmenek (enstitü müdür yardımcısı), her fırsatta bize millet malının değerinden söz ederdi.”

Çocukluğunda tabiat ile temasta bir yaşam süren çocuklar ise tabiata karşı daha duyarlı bir yaklaşım benimsemişlerdir. Son dönem Osmanlı'nın savaş günlerinde evlerinden apar topar göç etmek zorunda kalan Pakize Tarzi'nin (1992) ailesi, küçük bir kız çocuğu olan Tarzi'yi evden çıkarmak için aceleyle kaldırdıklarında; küçük kızın aklına gelen ilk şey hasta kedileri, ceylanı, atı ve güvercinleri olmuştur. Ailesi eşya götürmüyoruz diyerek almak istemese de Tarzi, güvercinlerini yanında götürmeyi başaramamıştır (1). Cumhuriyet yıllarında bir köy çocuğu olan ve tabiata karşı büyük bir ilgi ve sevgi duyan Yaşar Kemal (2022), yaralı bir kartalın iyileşmesine vesile olduğu anısını şöyle anlatır (65):

“Bir kezinde bir yaralı kartal çocuklardan kaçırıp eve götürdüm, kartal kurşunu sağ kanadından yemişti. Hava Ana bizim köyde şifalı otlardan merhem yapan çok namlı bir ustaydı. Bir de inanılmaz güzellikte içleri renk dolu, kuş, dev, Kafkağı dolu masallar anlatırdı. Babamı çok severmiş. Kocasını babamın çok büyük bir dostuydu. Gittim ona yalvardım, kuşumu iyi et, diye. İkimiz el ele verip kuşun kanadını sağalttık.”

Çocukların bulundukları çevrenin problemlerine yönelik duyarlı davranış göstermeleri, her çocuktan beklenmediği gibi anı metinlerinde de her çocuğun bu yönde davranış gösterdiği görülmemektedir. Fakat son dönem Osmanlı ve cumhuriyet yıllarında, çocuklar da toplum üyeleri veya çevrelerindeki diğer canlıların problemlerini fark etmiş ve bu problemleri çözmek için ortaya irade koyma çabası içinde olmuşlardır. Bazı durumlarda çocukların göstermiş olduğu iradelerin, karşılık bulduğuna rastlanmakta ve bu durumlar çocukların toplumdaki aktif öznelliklerine örnek teşkil etmektedir.

4.4.4. Çocukluğun Sınıfsallığı

Toplum içerisindeki kişi ve grupların kurumlaşmış biçimlerde belirli kategorilere bölünmesi ve birtakım toplumsal süreçler neticesinde meydana gelen sistematik eşitsizlikler toplumsal tabakalaşmayı oluşturur (Emiroğlu, 2003, 771). Kişileri bir hiyerarşi içerisinde konumlandıran tabakalaşma, çocuğu da bu hiyerarşiler içerisinde bir sınıfa mensup kılar. Çocuğun içerisine doğduğu aile ve çevre bu sınıfın en büyük belirleyicisidir. Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet idaresindeki sınıfı, aile çevresi oluşturmaktaydı fakat Osmanlı modernleşmesiyle birlikte bu idareci elit, aile çevresinin ötesine çıkmış ve yeni bir eğitilmiş elit sınıfı oluşmaya başlamıştır. Bu eğitilmiş elit içerisinde subaylar, memurlar, hukukçular ve gazetecilerin önemli bir yer olmuştur çünkü Yeni Türkiye'nin kurulmasında bu meslek insanları sayılarının ötesinde rol oynamışlardır (Lewis,1993, 455). Çalışma kapsamında incelenen anı ve hatıratlarda, yazarların sınıflarının ekonomik, coğrafi ve siyasi dinamiklerden etkilendiği görülmüştür. Anılarda yazarlar, çocukluk dönemlerindeki toplumsal sınıflarını belli pasajlarda ifade etmeseler de yaşantılarının bütününe bakıldığında ve aile çevresi değerlendirildiğinde, yazarın toplumsal sınıfı hakkında yorum yapmak mümkün olmaktadır. Bu çalışmanın önceliği ise yazarların çocuklukta sınıfsal koşullarının, çocukluk yaşantılarını nasıl etkilediğidir.

Hatırat yazarları içerisinde siyasi eliti temsil eden Ali Vâsıb Efendi (2017), son dönem Osmanlı'da bir şehzadedir. Kendisinin saraya mensup olması çocukluğunu yalıtılmış saray ortamında geçirmesine neden olmuş ve çocukluk mekanlarının büyük bir çoğunluğunu saray ve çevresi oluşturmuştur. Eğitimini de bu ortamda alan Ali Vâsıb Efendi, Kur'an-ı Kerîm'den Fransızca'ya birçok modern ve geleneksel eğitimi kendisi için özenle seçilmiş ders hocalarından almıştır. İmparatorluk'taki pek çok yeniliğin ilk olarak sarayda hayata geçirilmesinden dolayı giyim, terbiye, yeme-içme, kişisel eşya

kullanımı vb. konularındaki değişimi ilk tecrübe eden çocuklardan olmuştur. Saraylarına 1912 yılında elektriğin ulaşması ile İstanbul'da elektriğe kavuşan ilk meskenlerden biri Ali Vâsıb Efendi'nin evidir (71). Son dönem Osmanlı'nın eğitimli elit sınıfını oluşturmaya başlayan memur ve subay çocukları da belli bir refah düzeyine sahip olmuşlardır. Çocukluk devrini bu dönemlerde yaşamış anı ve hatırat yazarlarından Halide Edib Adıvar (1884 doğumlu), Süreyya Ağaoğlu (1903 doğumlu), Tevfik Sağlam (1882 doğumlu), Halide Nusret Zorlutuna (1901 doğumlu), Pakize Tarzi (1910 doğumlu), Ahmed Emin Yalman (1), Refik Halit Karay (2009) ve Kazım Karabekir (2020) modern eğitim usullerine göre eğitim görmüş ve tüm siyasi huzursuzluklara rağmen bir şekilde kendilerini yetiştirmeyi başarmışlardır.

Cumhuriyet yıllarına gelindiğinde, esasında toplumun elit sınıfına dahil olan gruplar çok değişmemiş; belli bir eğitim sonucu elde edilen meslek tanımları genişlemiş ve bunlar ülkenin eğitimli elit sınıfına dahil olmuşlardır. Fakat memuriyetin hiyerarşik üstünlüğü kendi yerini daha güçlü bir şekilde uzun yıllar korumuştur. İsmet Zeki Eyüboğlu (1999), anılarında Maçka'nın bir köyünde 1930'lu yıllarda ilkokuldan mezun olacağı zaman başöğretmen tarafından yoksul köylü çocuklarına yapılan haksız uygulamadan şöyle bahseder (57-58):

“Yoksul köylü çocuklarının önemli bir bölümü kalmıştı, karnelerinde “ibka” yazıyordu. Başöğretmenin arkadaşları olan, gerçekte başarısız memur çocuklarının karnelerinde “ikmal” yazıyordu. Sonradan öğrendik ki ilkokulda bütünleme anlamına gelen bu “ikmal” işlemi geçerli değildi. Başöğretmen tanıdıklarını açıkça kayırıyordu. Yoksul köylü çocuklarına “ibka”, onlardan çok daha başarısız memur çocuklarına “ikmal” denmesi oynanan oyunların gizliliğini gösteriyordu, olay ilçede hızla yayıldı ancak yoksulların elinden tutacak kimse yoktu, onların gizli “koruyucuları” da bulunamazdı.”

Çocukların sosyal yaşam alanı olan okullarda sınıfsal farklılıklar, çocukların gözünden de ayırt edilen bir gerçekliği teşkil etmektedir. Bu farklılıkların okul idaresi, öğretmenler veya akranlar tarafından hissettirilmesi çocuk yaşantılarını olumsuz etkilemiştir. Okulda üniforma olarak siyah önlük giyilen dönemlerde, yoksul öğrencilerin daha ucuz fiyatlı bir kumaş olduğu için gri kumaşlı önlük giydiklerinden bahseden Atilla Karaosmanoğlu, merasimlerde sıralanırken siyah önlüklülerin önde; gri önlüklülerin ise arkada sıralandığından ve böyle bir uygulamanın o zamanki yaşlarında canını sıktığını söylemiştir (2005, 25). Çocuğun, sınıfsal farklılıkların bilgisine sahip olmaması onun bu olay karşısında adaletsizlik hissine sahip olmayacağı anlamına gelmemektedir. Bu duruma benzer bir örneği tecrübe eden Engin Tonguç, farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin olduğu bir okulda öğrenim görmüştür. Halk çocuğu olarak bahsettiği çocukların yanında, kendi orta sınıf kökeninden utanan

Tonguç, öğretmenlerin orta sınıf çocuklara bazen daha yakın davranmasından rahatsız olduğunu ve okul dönemlerinde o yörenin çocuklarıyla arkadaşlık ettiğini söylemiştir (2020). Çocukların yaşadıkları bu tür olayları değerlendirebilme becerilerine yönelik ise “Belki o yaşlarda bu tür sınıfsal ayrımlar yapılamayacağını düşünenler olabilir ama çocuklarda olağan üstü bir kişilerin sınıfsal durumunu sezme yeteneği olduğunu unutmayalım,” demektedir (53). Ayşe Şasa da çocukluğunda, çoğunluğu dar gelirli ve yoksul insanlardan oluşan bir toplumda varlıklı bir aileye mensup olması sebebiyle üzerinde tuhaf bir baskı hissettiğini söylemiştir (2016, 13).

Liji Pulcu Çizmeciyan (2020), cumhuriyet döneminin yabancı okullarından biri olan Dame de Sion’da öğrenim gördüğü zamanlarda, Fransızca öğrenmek için okula sığınan ve Küçük Marta (Petites Marthe) denilen yoksul kızların okulda sörlerin yaptığı işlere yardım ettiğinden bahsetmiştir (73). Esasında var olan durum; Fransızca öğrenmek için gereken maddi güçten yoksun çocuk, belli bir maddiyat karşılığında talep edilen bir iş gücüne dönüşmekte ve bu süreç kurumsal bir uygulama çatısı altında kurumsal bir uygulama olarak devam ettirilmektedir.

Toplumsal sınıf olgusunun en büyük belirleyicisi ekonomik koşullar olarak düşünülse de modern Türkiye Cumhuriyeti’nde coğrafya da bir sınıfa mensup olma sebebi teşkil ediyordu. Modernleşme çabalarının yoğunlaştığı cumhuriyet yıllarında, kentleşmenin hız kazanması sonucu kent ve köy/kırsal arasındaki farklar artmış ve ülke de kendi içerisinde Doğu-Batı olarak ayrılmaya başlamıştı. Bahsedilen ayrışmanın farklı politik boyutları olsa da bu çalışmanın konusu olmadığı için farklı boyutlara detaylıca yer verilmeyecektir. Bu ayrışmanın anı ve hatıratlarda yer aldıkları olaylar çocukluk yaşantıları etrafında konu edilecektir.

Anı yazarlarından Ülkü Tamer (2010), on iki yaşında iken memleketi olan Gaziantep’ten ayrılıp eğitim görmek için Robert Kolej’e başlamıştır. Ailesinden ayrılıp yatılı okula başlamanın şaşkınlığını dile getirirken başka bir probleminin de “dil sorunu” olduğunu söylemiştir. Çok vurgulu bir ağzı olmamasına rağmen Antep ağzıyla konuşması kendisine “Kürt” takma adının verilmesi için yeterli olmuştur. Tamer, okulda Antepli olan kim varsa hepsine Kürt lakabının verildiğini söylemiştir (74). Şehirli olmanın emareleri gösterilmediğinde yahut kırsal kültürüne ait davranışlar sergilediğinde modern kültür modern olmayı dışlamaktadır. Modern yaşam tarzına sahip bir ailede ve modern bir çevrede büyüyen Deniz Kavukçuoğlu (2002), Moda’da yaşadığı dönemlerde mahallelerine Anadolu’dan gelen göçlerden

bahsederken “Gaziantep’ten, Kayseri’den, Adana’dan İstanbul’a göçüp Moda’ya yerleşen ailelerin çocukları da yavaş yavaş aramıza katılmaya başlamışlardı. Onlarla aynı okullara gidiyor, aynı sokaklarda oturuyorduk. Farklı bir yanları vardı bizlerden. Göremediğimiz ama varlığını duyumsadığımız birtakım duvarlar vardı aramızda,” diyerek çocuklar arasında sınıfsal farklılıkların hissedildiğini göstermektedir (81). Anadolu’dan göç edip Moda’ya yerleşmeleri yahut Moda muhitinin seviyesinde ekonomik güce sahip olmaları, Anadolu çocuklarını modern olan kültürel sınıftan ayrı tutmaktadır.

4.4.5. Kadın-Çocuk Birlikteliği

Anı ve hatıratlarda dikkat çeken ortak anlatılardan biri de toplumda kadınların çocuklarla olan birlikteliğidir. Birliktelikle ifade edilmek istenen durum; son dönem Osmanlı ve sonrasında cumhuriyet dönemi toplumunun sosyal faaliyetlerinde, çocukların çoğunlukla kadınların bulunduğu gruplarla beraber olmasıdır. Bu birlikteliğin yalnızca kız çocuklarıyla değil erkek çocuklarıyla da sağlandığı görülmektedir. Bir erkek çocuğu olarak Şevket Süreyya Aydemir’in ilk cami ziyaretleri dahi annesiyle beraber kalabalık kadın gruplarıyla gittikleri camiler olmuştur (1999, 29). Yine Aydemir’in çocukluk sosyalleşmelerinden biri de “kenar mahalle evlerinin odacıklarını dolduran kadın kümeleri arasında” tüm çocukların annelerinin dizlerinin dibine yapışarak çeşitli korku hikayeleri dinledikleri gecelerdir (14). Bu örneğe benzer şekilde Rıza Nur da çocukluk zamanlarında önemli bir işlerinin, özellikle kış geceleri kadınların toplandığı; masallar ve bilmeceleer söyledikleri geceler olduğunu söylemektedir (1967, 66). Son dönem Osmanlı’da toplumdaki kadın ve çocuk birlikteliği saray tarafında da kabul görmüş bir sosyalleşme biçimi gibidir. Bir saray şehzadesi olan Ali Vâsıb Efendi bayramlaşmalarda padişahın, ikinci vakti hanedandaki kadın azaları bir salonda kabul ettiğini ve kendisinin de kadınlarla beraber padişahın huzuruna girdiğinden bahsetmiştir (2017, 70). Fakat çocukların kadınlarla bir arada bulunması hususunda çok keskin çizgiler yoktu. Ali Vâsıb Efendi, düğün ziyafetlerinde çalan mabeyn orkestrası ve incesaz takımlarının gündüz hanımlara, gece ise erkeklere çaldığını; kendisinin ise altı buçuk yaşında çocuk olması sebebiyle iki ziyafete de katılabildiğini söylemiştir (57).

Erkek çocukları, kadınların mahrem gördükleri ortamlara ancak belli bir yaşa kadar dahil olabilmışlerdir. Bunun için genellikle buluş çağından çok daha erken yaşlar sınır görülmektedir. Çocuğun sünnet olması böyle bir sınır için belirleyici olabiliyordu.

Çocukluğunda annesi ile beraber kadınlar hamamına giden Hasan Ali Yücel (2019), sünnet olduktan sonra kadınların itirazı üzerine kadınlar hamamına gitmeyi bırakmış ve babasıyla birlikte erkekler hamamına gitmeye başlamıştır (123). Toplumda çocuklar, kadınların eğlencelerine de ortaklık etmişlerdir. Çocukluğunda annesiyle kadınların toplandığı ev oturmalarına giden Ahmed Yüksel Özemre (2018), misafir olarak gittikleri Ayşe Teyze'nin evinde, konuşacak bir mevzu kalmayınca kadınların eğlenmek amacıyla tombala oynadıklarını ve kendisine de tombalayla çektirdiklerini anlatmıştır (25). Kadınların ev buluşmalarında, eğlenmek için masal anlattıklarına cumhuriyet dönemi anılarında da rastlanır. Çocukluğunda bu ev buluşmalarına annesiyle katılan Güven Turan (2021), gündüz oturmalarındaki hanımların müthiş bir masal ustası olduklarını söylemiş ve oturmalarda önce çocuklar için bir-iki masal anlatıldığını, sonrasında çocukların odadan çıkartılıp büyüklerin kendi içinde hortlaklar, cadılar, cinler ve biciklerden oluşan korku masallarını anlattıklarını söyler (137). Cumhuriyet yıllarında bir çocuk olan Semra Topal (2021) da gündüz saatlerinde düzenlenen ve sadece kadınlar ile çocukların katıldığı kadınlar matinelere söz etmiştir (251).

Sosyalleşme araçları ve mekanlarının sınırlı olduğu dönemlerde ev, sosyalleşmenin merkezinde yer almaktaydı. Hasan Ali Yücel (2019), çocukluk dönemlerinde toplum için evin öneminden şöyle bahseder (126):

“Bizim çocukluğumuzda ev her şeydi. Orta halli aileler birbirlerine sabah kahvaltısına, günün her saatinde ziyarete giderlerdi. Yaz, kış hamam seferleri ve safaları, Ramazan gecelerinde teraviden sonraki toplanmalar, bayramlaşmalar, nikâhlar, düğünler, düğünden sonra el öpmeler, Boğaz'da Sulara; Çırpıcı, Veliefendi, Beykoz çayırları gibi mesirelere gitmeler... Bunların dışında kadın ömrü, hep evde geçerdi. Hele akşam güneş battıktan sonra orta yaşlı kadınlar bile sokakta görüldü mü “fena” bellenirdi.”

Evin böylesine merkezde yer aldığı bir yaşam düzeninde çocukların da sosyalleşme biçimlerinin bu merkez etrafında şekillenmesi doğal bir sonuçtur. Evdeki yaşam düzeninin sağlayıcısı olan kadın, çocuğun yaşam düzeninin oluşturulmasında da çok büyük role sahiptir. Kız çocukları için ev daha fazla aidiyet kurulacak bir mekânı ifade ederken erkek çocukları belli bir yaşa geldikten sonra evin dışında da bir yaşam alanı kurabilmektedir. Fakat kentleşmenin yoğunlaştığı dönemlere kadar ev, başta kadın ve çocuk olmak üzere Türk ailesinin yaşamında merkezi bir alan oluşturmaktadır.

4.4.6. Çocuktan Beklentiler ve Çocuğun Geleceği

Toplumda çocuğun yetişkin dönemine odaklanan ve yetişkinliğine yönelik kurgu oluşturma eğiliminde olan kurum yalnızca devlet değildi. Aileler de çocuklarının

yetişkinliğine yönelik hayaller kuruyor, planlar yapıyor ve yönlendirmelerde bulunuyorlardı. Fakat ailelerin bu tutum ve davranışlardaki maksadı, devletin maksadıyla tam olarak paralellik göstermeyebiliyordu. Mîna Urgan'ın annesi, kızının büyüdüğünde bir meslek sahibi olmasını ve kendi kendine bakabilecek ekonomik güce sahip olmasını isteğini şöyle gerekçelendirmekteydi (2013, 104):

“Ben daha on yaşındayken, beni karşısına alır, şöyle derdi: “Sen, kendi ekmek parasını kazanan özgür bir kadın olacaksın. İyi bir evlilik yapmanı çok isterim. Ama canın isterse evlenirsin, canın istemezse evlenmezsin. Eğer evliliğin yürümez de boşanırsan, kendine de çocuklarına da bakacak durumda olmalısın.”

Urgan'ın annesinin böyle bir isteğini dile getirmesi, bir yönüyle muhakkak kendisinin önceki evlilik tecrübesinden kaynaklanmaktaydı. Kendi tecrübeleri sonucu, kızının da benzer olaylarla karşılaşması durumunda yaşayacağı problemleri en aza indirmek istiyordu. Fakat kızının geleceğine yönelik beklentisinin arkasında ideolojik bir sebep görünmemektedir. Ailesi, kendisinin geleceğine yönelik beklenti içinde olan çocuklar, yalnızca eğitilmiş ailelerin çocukları değildir. Eğitilmiş olmadığı halde çocuğunun eğitim alması ve kıdemli bir meslek sahibi olması yönünde beklentiye sahip olan aileler de bulunmaktadır. Bu ebeveyn örneklerinden biri de Hasan Ali Yücel'in annesi idi. Yücel (2019), anneannesinin beklentilerini şu şekilde kaleme almıştır (17): “Güzel oğlum, akıllı oğlum. Sen iyi huylu olacaksın. Çalışacaksın. Ne dayın gibi haylaz ne baban gibi sinirli olacaksın. Seni büyük mevkilerde göreceğim...” Yücel'in annesi, oğlunun yalnızca yüksek mevkili bir meslek sahibi olmasını istememekte; aynı zamanda onun iyi huylu olmasını da kendisine öğütlemektedir. Annesi ortalama bir Osmanlı kadınına nispetle eğitim görmüş, okuma-yazma bilen ve temel dini bilgilere mahallenin kızlarına öğretecek derecede hâkim olan Şevket Süreyya Aydemir (1999), kendi geleceğine yönelik annesinin kehanetlerinden bahsederken “Ona göre ben, er geç bu mahalleden ayrılacaktım. Çok okuyacaktım. Uzak memleketlere gidecektim ve bir gün, büyük adam olacaktım,” demiştir (26). Ailesi eğitimi bir tedrisat üzerine almamış olan Rıza Nur'un babası ise hekim olmasını istemiş fakat kendisi askeri rüştiyeyi bitirdikten sonra asker olma hevesinden dolayı Harbiye İdadisi'ne başladığını söylemiştir (1967, 73).

Ebeveynlerin çocuklarının geleceğine yönelik beklentilerine bakıldığında bu beklentilerin çoğunun gerçekleşmesinin yolu eğitimden geçmektedir. Aileler, çocuğunun iyi eğitim almasını genellikle toplumda saygınlığa sahip olan iyi bir meslek edinmeleri için istemektedirler. Eğitimin doğrudan bir amaç olmaması ailelerin çocuğa bakışının, devletin bakışından farklılaştığını göstermektedir. Bununla birlikte

çocuğunun gelecekte kıdemli bir meslek sahibi olmasının dışında beklentileri olan ebeveyn profilleri de bulunmaktadır. Çalışma kapsamında anıları incelenen yazarlardan Ali Ulvi Kurucu (2015) ve Ahmed Yüksel Özemre'nin (2018) aileleri, evlatlarının gelecekte “hâfız” olmalarını temenni etmişlerdir.

4.4.7. Çocuk Emeği ve Evlatlık Kurumu

Çocuğun iş gücü olarak kullanıldığı durumları tarif eden “çocuk işçiliği”, esasında 19. yüzyılda İngiltere başta olmak üzere Batı toplumlarında sosyal bir problem olarak tartışılmaya başlanmış ve çocukların iş yaşamının verdiği fiziksel ve psikolojik zararlarla beraber çocukluklarından mahrum bırakılmaları anlamını taşıyan bir kavram haline gelmiştir. Batı yaşamında yoksul ailelerin çocukları Sanayi Devrimi'nden çok daha önce işçi olarak görülmekteyse de devrimden sonra yoğunlaşan endüstriyel sistem, çocukların daha sistematik bir şekilde istihdam edilmesinin önünü açmış ve bu yöndeki eylemleri gerekçelendirilecek rasyonel mantık zeminini kurmuştu (Seabrook, 2021, 13). Osmanlı toplumunda da çocukların iş gücüne katıldıkları bilinmektedir. Toplumdaki yoksul ve kimsesiz çocukların meslek edinebilecekleri kurumlara çırak olarak yönlendirilmesi hususunda toplumsal bir görüş birliği bulunmakta ve böylelikle çocuklar, erken yaşlardan başlayarak toplumdaki bu emek sürecine eklenmektedirler (Araz, 2020, 15). Bu uygulamanın altında, çalışmanın insanı terbiye eden ve eğiten bir faaliyet olduğu anlayışı bulunmaktaydı. Aslında Osmanlı toplumunda mektebe devam etmeyen her erkek çocuğu için bir mesleğin çıraklığına başlamak beklenen durumdu. Son dönem Osmanlı'da Edirne'nin kenar bir mahallesinde oturan Şevket Süreyya Aydemir, mahallelerinde kendisinden başka mektebe devam eden çocuğun bulunmadığını söylerken mahallenin eğitim kültüründen şöyle bahseder (1999, 30): “Bu mahallede her çocuk biraz çalışabilecek yaşa gelince ya bir dükkâna çırak olurdu yahut da ağalarının, babalarının yanında kır ve toprak işlerine başlardı.”

Osmanlı toplumunda kız çocuklarının da emeğinin iş gücüne dönüştüğü alanlar vardı ki bu alan genellikle ev içi hizmetlerden oluşuyordu. Ev içi hizmetler; başta İstanbul olmak üzere şehir merkezlerinde kız çocuklarının en önemli istihdam kapısı idi (Araz, 2020, 26). Toplumda bu kız çocuklarına “evlatlık” denilmekte ve anılarda bu iş kolundan “evlatlık kurumu” olarak bahsedilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında İstanbul'da bir aile köşkünde büyüyen Ali H. Neyzi, evlatlıkları şöyle tanımlamıştır (2003, 86): “Osmanlı'nın son döneminde ailesine belirli bir ödeme yapılarak ve bir tür

anlaşma gereği köşklere alınan ve bazen çocuk yaşta da olabilen kız çocuklara "evlatlık" denilirdi.” Kendi yaşadığı köşkte çalışan evlatlıklar bulunan Neyzi, annesi ile anneannesinin evlatlıklar hakkında gerçekleştirdikleri diyaloga yer vermektedir (88): “Annem şikâyet ediyordu: ‘Bu evlatlık kızlar, hiçbirinin eğitimi bile yok. Oysa oğullarım sürekli onlarla oynuyor. Acaba yabancı uyruklu, eğitilmiş bir mürebbiye tutsak daha faydalı olmaz mı?’ Anneannem güldü: ‘Kızım, yabancı mürebbiye ağırlığınca maaş ister. Bu kızlar ise karın tokluğuna çalışırlar.’” Neyzi’nin aktardığı bu diyalog, evlatlık kızların çalışma koşullarına dair literatürü destekler niteliktedir. Erken cumhuriyet yıllarında bir çocuk olan Atilla Karaosmanoğlu’nun (2005) amcasının vefatı üzerine yengesi ve kuzenleri Karaosmanoğlu ailesinin evine taşınmış ve bir de yanlarında Elazığ’dan “aldıkları” evlatlığı getirmişlerdir (17).

Karaosmanoğlu ve Neyzi’nin aktardıkları, evlatlık kurumunun cumhuriyet devrinde de bir dönem devam ettiğini göstermektedir.

Türk toplumunda, çocuk emeğinin iş gücünde yer aldığı en büyük alanlardan birini tarımsal alandaki işler oluşturmuyordu. Özellikle kırsal bölgede yaşayan çocuklar mevsimsel dönemlere bağlı olarak ailelerine yardım etmek veya para kazanmak amacıyla tarlalarda çalıştırılmaktaydılar. Son dönem Osmanlı’da çocukların emeğine tarımsal alanda hangi yoğunlukta başvurulduğuna dair net bir sayı vermek zor olsa da Çukurova gibi pamuk yetiştiriciliği yapılan bir bölgede hasat döneminde yoğunlukla kadınlar ve çocuklar toplayıcılık yapmaktaydılar (Araz, 2003, 20; Toprak, 2016, 204). Memleketi Çukurova olan Yaşar Kemal (2022), Çukurova’da büyüdüğü köyün bütün çocuklarının yazın pamuk tarlalarında çalıştığını aktarmıştır (132). Kendisi okul okuduğu için amcası tarafından tarlada çalışma konusunda baskı görmemiştir fakat okul masraflarını çıkarmak amacıyla yaz mevsiminde Adana’da bir fabrikaya işçi olarak girmiş; yaz sonunda okul ihtiyaçlarını karşılamış ve giyinmiş kuşanmış bir şekilde evine dönmüştür (60).

Son dönem Osmanlı’da ve cumhuriyet yıllarında, çocukların şehir merkezlerinde yaptıkları işlerden biri de günlük çıkan gazeteleri satmaktır. Ahmet Murat, çocukların sokakta bağırarak gazete satmalarını anılarında şöyle anlatır (2007, 48): “O zamanlar sokakta bağırarak gazete satan çocuklar vardı. Daha çok akşam çıkan, Son Dakika, Son Saat gibi 2-3 yapraklı gazeteleri, koltuklarının altındaki bükülü kartona yerleştirir ve bir an evvel yetiştirmek için çarşı içine dalarlardı.” Fethi Naci de II. Dünya Savaşı yıllarında radyonun yazdırma servisi tarafından yazdırılan ve matbaada basılan

haberleri, bir yığın çocuğun sokaklarda “Ajans, Ajans çıktı!” diye bağıarak sattığını ve kendisinin de bu gazeteleri okuduğunu söylemiştir (2009, 15). Çocukların bağıarak gazete satması günümüze değin çeşitli film, reklam gibi görsel kaynaklarda bir nostalji sembolü olarak kullanılmıştır. Fakat geçmişte sokaklarda bağıarak gazete satan çocukların, bunu maddi yoksunluk sebebiyle yapmak zorunda kaldıkları ve yaşantılarında bu deneyimin romantize edilecek bir konumda olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

4.4.8. Çocuğun Özgürlük Alanı

Kişinin kendisini dışarıdan bir baskı, zorlama veya etki hissetmeksizin; arzu ettiği ideallere, motiflere ve isteklere göre yönlendirmesi özgürlük olarak tanımlanır (Cevizci, 1999, 667). Buradaki tanımda olduğu gibi bir özgürlük tanımlaması yapılırken birey yahut kişi gibi aslında yetişkinliğe referans veren ifadeler kullanılır. Çocuğun “birey” olarak kabul edilmesi anlayışı ise modern çocuklukla birlikte gelmiş ve çocukluk çalışmalarının yoğunlaşmasıyla daha çok tartışma konusu edilen bir gündeme dönüşmüştür. Çocuğun birey olarak kabul edilmesi tüm problemleri çözmeyeceği gibi aksine birey olamayan yarım veya eksik insan gibi düşünülmesi de bir problem teşkil etmektedir. Çalışma kapsamında, modernleşmeye başlayan çocukların anı ve hatıratlarının incelenmesi, yazarların çocukluk yaşantılarındaki özgürlük alanlarına dair bir merak duygusunu da beraberinde getirmiştir. Çocukların özgürlük alanı incelemeye tâbi tutulurken; çocuğun gerçekleştirmek istediği eylemler yahut davranışlar için herhangi bir otorite veya baskı figürüne maruz kalmaksızın inisiyatif kullanabildiği alanlar, özgürlük alanı olarak kabul edilmiştir. İnceleme sürecinde özgürlük kavramı, olumlu veya olumsuz bir durumu ifade etmemekte; yalnızca temel özgürlük tanımına uygunluğu bakımından ele alınmaktadır. Çocukların özgürlük alanları evde, okulda ve sokakta farklılaşabilmekte; bununla birlikte özgürlük talebi çocuktan çocuğa değişiklik gösterebilmektedir. Çocuklar için cumhuriyetin ileri yıllarında bile sokak, önemli mekanlardan biri olmuştur. Sosyalleşme imkanının ve oyun araç ve mekanlarının kısıtlı olduğu dönemlerde sokak, çocukların hem oyun oynama hem de sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılayan merkezi bir konumdadır. Pek çok yazarın anılarında, sokağa veya sokak oyunlarına dair yaşantılara yer verilmiştir. Şevket Süreyya Aydemir (1999), yaşadığı mahallede çocukların sokaktaki özgürlüklerini; “Hiçbir ev, sokağa çıkan çocuğunun hayatını pek fazla takip etmezdi. Zaten hiçbir evin sokağa bakan penceresi yoktu. Bu evlerin

odalarının küçük pencereleri her evin etrafını saran küçük bahçeye yahut avluya bakardı.” ifadesiyle aktarmaktadır (15). Muhitin çocukları için sokakta serbestlik söz konusu olsa da Aydemir, annesinin sokakta kendisini pek başıboş bırakmadığını da eklemiştir (16). Son dönem Osmanlı’da geleneklerin henüz tamamıyla terk edilmediği zamanlarda, dönemin çocukları için sokağa çıkmak özgürlüğü pek çok çocuğun sahip olduğu bir eylem olsa da sarayın korunaklı ortamında büyüyen Ali Vâsıb Efendi (2017) için sokağa çıkmak müsaade edilmeyen bir eylemdir. Vâsıb Efendi, kendisine dışarı çıkmak konusunda tanınan serbestliklerden bahsederken cumartesi akşamları bir Rum gazinosunda sinema oynatıldığını ve bir refakatçi eşliğinde bu sinemaya gidebildiğini söyler (77). Çocukların yaşam alanlarının çoğunlukla ev ve sokaktan ibaret olduğu Osmanlı toplumunda, saraya mensup çocuklar veya elit ailelerin çocukları sokağa çıkma serbestiyeti istisna oluşturabilmekteydi. Sokağa çıkma konusunda özgürlük alanı sınırlı olan çocuklardan biri de Orhan Pamuk’tur. Pamuk, annesiyle sokağa çıktıkları kısıtlı zamanların kendisi için çok özel olduğunu çünkü yaşadığı ortamda çocukların parka, bahçeye, hava almaları için dışarıya götürülmesi gibi bir alışkanlık bulunmamaktadır (2003, 36). Pamuk’un çocukluğundaki özgürlük alanı, canı sıkıldığı zaman aynı apartmanda oturdukları kuzenine veya babaannesinin yaşadığı katlara gitmektir (24). Özgürlük alanının kısıtlı olması, apartmanların ve kentleşmenin yoğunlaştığı Nişantaşı bölgesinde yaşıyor olması ve bu sebeple sokakların çocuklar için daha az güvenli ortam sunmasından kaynaklanmakta; bununla birlikte ailesinin yaşam tarzı ve eğilimleri, çocuklarını seçilmiş ve yalıtılmış ortamlarda yetiştirme isteğinden kaynaklanmaktadır.

Anılarda, özgürlük alanına yönelik yaşantılara fazlaca yer verilmekle birlikte bu yaşantıların, boyutları itibariyle çok farklılaştığı görülmektedir. Bu sebeple özgürlük alanları ev, okul sokak gibi sosyalleşme alanlarıyla ilişkili okunmaya çalışılmıştır. Çocukların ev ortamındaki özgürlük alanlarına bakıldığında, aile tutumlarının ve ailenin çocukluk anlayışının çocuğun özgürlük alanı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1998), dindarlık ile hür düşüncüyü yaşamında uzlaştıran babasının, kendisini zevk aldığı kitapları okumasında özgür bıraktığını anlatırken babasının bu konudaki “bir çocuk hangi kitapları anlar ve zevk alırsa onu okuyabilir” düşüncesini dile getirmiştir (5). Babası kitaplara epey düşkün olan Engin Tonguç (2020) da evdeki kitaplarla erken yaşta haşır neşir olduğunu ve ailesinin ne okuduğuna hiç karışmadığını söylemiştir (20). Tonguç’un ailesi,

okuduklarıyla ilgilenmediği gibi okul dersleri ve ödevlerle de ilgilenmemekte; ders notlarının sorumluluğunu tamamıyla Tonguç’a yüklemektedirler (48). Bu durum aslında Tonguç’a verilen özgürlüğün bir bedeli gibi görünmektedir. Son dönem Osmanlı’da bir çocuk olan Zeki Mesud Alsan’ın (2002) babası ise daha önce Mustafa’nın hafız olmasını isterken; oğlu modern usulde eğitim veren mektepten mezun olunca “Bundan sonra Mustafa ne isterse onu, olsun,” demiştir (47). Bu örneklerle birlikte, ebeveynin çocuğun hayatına daha farklı alanlarda müdahalede bulunduğu da görülmektedir. Erkin Koray (2006), evinde ailesiyle yemek yediği bir gün babasının kendisini “yemek yemiyor” diye dövmesini yaşamında ilk karşılaştığı haksızlık olarak anlatmaktadır (18). Halbuki onun için yemek ihtiyaç varsa yenen bir şeydi, zorla yenen bir şey değildi. Rıza Nur’un (1967) ailesi ise kendisine hiç türkü söyletmemekte; türkü söylediğinde de “köçek mi olacaksın?” diyerek azarlamaktadırlar (68). Rıza Nur da bu etki ile müzikten uzak kaldığını söylemiştir. Çocukluğunu Çukurova’daki köyünde geçiren Yaşar Kemal (2022), kendi özgürlüklerinden bahsederken “Evde ve köyde bir tek dokunulmazlığı olan kişi varsa o da bendim,” diyerek anlatmıştır (54). Yaşar Kemal’in köydeki yaşantısının sınırları öylesine geniştir ki evden kafasına estiği gibi çıkıp günler sonra eve geri dönebilmektedir. Yaşar Kemal, bu yaşantılarını şöyle anlatır (134-135):

“Ben kalabalıkları severdim. Köyden çok sıkılırdım. Bir de hep kaçmak, kaçmak düşleri kurardım. Köyün dışında çok başka dünyalar olduğunu biliyordum. O dünyalardan da korkuyordum. Ama bir gün nasıl olsa gidecektim. Ve evden kaçıyor, uzak köylerde beş altı gün kalıyor, sonra eve gerisin geri dönüyordum. ...Başıma buyruk bir çocuktum, etki falan dinlediğim yoktu sanırsam. Babamı bilmiyorum, eve baş kaldırmıştım, köye de öyle. Durmadan kaçıyordum. Özgürlük, diye bir şey düşünmüyordum. Onun ne olduğunu hiç bilmiyordum.”

Yaşar Kemal’in bu noktada özgürlük ile ilgili düşünceleri, yaşadığı çevrenin çocukluk anlayışına dair ipuçları barındırır. Modern çocuğun özgürlüğü, onun kabul edilmiş bireyliğinin bir gereği olarak ona verilmesi gereken bir hak gibidir. Oysa Yaşar Kemal’in yaşadığı köyde modern bir çocukluk anlayışı bulunmadığı gibi çocuğa verilmesi gereken özgürlük hakkına da ihtiyaç duyulmamaktadır. Şehir toplumundan farklı olarak köy toplumunda çocukların sahip oldukları özgürlükleri Baltacıoğlu’nun (1998) şu ifadesi açıklıyor gibidir (20): “Çocukluğumun bütünüyle içinde geçtiği özgür çevre bu idi. İçinde ağaç, ot, çiçek, hayvan her şey vardı. Orası birçok ailelerde olduğu gibi çocuğun kötü alışkanlıklarını kabartacak bir yer değil, ekili biçili olduğu için daha çok teknik işleklige alıştırıcı bir çevre idi.” Kırsal yaşantıda çocuğun dış dünyadan korunması gereken yabancı tehlikeler daha az bulunmakta ve çocuğun sosyalleşmesinin kısıtlanması gerekecek yabancı bir çevreni varlığı söz konusu

değildir. Bununla birlikte kırsaldaki aileler için çocuk korunması gereken bir varlık olmaktan daha erken yaşlarda çıkmaktadır. Çünkü kırsalda, tabiatın içinde büyüyen çocuk tabiata karşı daha dirayetlidir ve tabiatta yaşama becerilerine daha hızlı uyum sağlar. Bu ortamda çocuğun korunması veya çocuğun özgürlüğü, toplum için önemli bir kaygı unsuru değildir.

Son dönem Osmanlı'nın mektepleri anılarda, çoğunlukla çocuklara şiddet ve baskı uygulanan, korku yönetimini ifade eden bir ortam olarak anlatılmıştır. Çocuklar, ailelerinden alınan rızanın da etkisiyle kendilerine yönelik bu tavra karşı sessiz görünseler de bu uygulamayı reddederek kendi kişiliğini ortaya koyan çocuklar da olmuştur. Rıza Nur (1967), falaka sırasındaki bir mektep anısını anlatırken sıra kendine geldiğinde hocanın “yat” emrine karşı yatmadığını ve “Ben hayvan değilim ki dayak yiyeyim” diyerek kendisine uygulanan muameleyi kabul etmediğini ifade etmiştir (70). Bu olayın üstüne Rıza Nur, kitaplarını toplayıp gitmiş ve sonraki üç-dört gün boyunca mektebe uğramamıştır.

Anı ve hatıratlarda, okul içerisindeki özgürlük alanlarına çok sınırlı şekilde değinildiği yahut hiç değinilmediği görülmüştür. Bu durumun, okulun çocuğu terbiye etmek, eğitmek ve çocuğun yaşamını disipline etmek gibi temel bir misyona sahip olması ve bu doğrultuda çocuğun okul yaşamını kurallar koyarak düzene koymak istemesinden ve kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.4.9. Tek Başına Gerçekleştirilen Eylemler

Çocuğun, tek başına hareket etmesi bazı durumlarda hayatıyla ilgili bir alanda sorumluluk alması, bazen kendi başına vakit geçirmesi ve bazen de bir yetişkinin gerçekleştirebileceği eylemi çocuğun gerçekleştirerek o eylemin sorumluluğunu üstlenmiş olmasıdır. Anı ve hatıratlarda, çocukların hayatlarına dair sorumluluk alarak gerçekleştirdikleri eylemin en sık karşılaşılanı; tek başına okula kaydolma ve sonrasında okula giden ulaşım yolunu tek başına yürütmesi olmuştur.

Son dönem Osmanlı'da modern usulde eğitim veren mekteplerin açılmasıyla beraber, çocukların bu okullara tek başına gidip kayıt yaptırdığı örneklerle rastlanır. Bunlardan biri, daha önceki başlıklarda yer verilen Halit Ziya Uşaklıgil'in (2017) tek başına mektebe kaydolmasıdır. Uşaklıgil, mektebe yazılmak istediğini söylediği zaman “...ne beni ne ailemi sormadılar; beni derhal kabul ettiler ve hemen bir yere oturtular,” diyerek bu süreci anlamıştır (34). Geleneksel mekteplere “âmin alayı” töreni eşliğinde

aile başta olmak üzere mahallelinin şahitliğinde mektebe başlayan çocuk; modern usuldeki mektebe tek başına gidebilmekte, mektebe başlamak için toplumsal bir seremoniye gerek duyulmamaktadır. Ağabeyi ile Fatih Rüştîye-i Askeriye'sine kaydolmak isteyen Kazım Karabekir (2020), kayıt dilekçesini kendisi tebyiz etmiş ve bunu yaptığı bir ilk olarak anlatmıştır (84). Okula tek başına kayıt yaptırma, cumhuriyet okulları için de uygun bir eylemdir. Nitekim Engin Tonguç (2020), ortaokula ne zaman kayda götüreceğini babası İsmail Hakkı Tonguç'a sorduğunda, babası "Artık koskoca adam oldun, kendi işini kendin görmeyi öğren" demiş ve bunun üzerine Engin Tonguç, kayıt için tek başına okul yolunu tutmuştur (44). Köyünde okul olmayan ve okuma-yazma öğrenmek için can atan Yaşar Kemal (2022), arkadaşı Mehmet ile Burhanlı köyüne gitmek ve okula kaydolmak için bir sabah yola çıktıklarını anlatır (57).

Çocukların tek başına gerçekleştirdiği ortak eylemlerden biri de okul yolunu gitmek olmuştur. Bu örneklerden birini teşkil eden Ülkü Tamer (2010), okula başladığı ilk günü ve sonrasında tek başına okula gitmesini şöyle anlatır (20):

"Çantam, defterlerim, kalemlerim, kitaplarım hazırlandı. İlk günün sabahı babam elimden tuttu beni, okula götürdü. Ders yeni başlamıştı. Öğretmenim Mediha Yalım'ın gösterdiği yere oturdum. Öğle tatilinde eve gittim. Bütün öğrenciler, öğretmenler gibi. Yemeği çabuk çabuk yedim, birinin beni götürmesinden utanmışım için tek başıma, okul yolunu tuttum."

Tamer'in okul yolunu yalnız gitmek istemesi ve bu isteğinin aile tarafından sakıncalı görülmemesi; bu eylemin hem çocuk için tehlike arz etmemesi hem de Tamer'in, yaşadığı coğrafya olan Gaziantep'te bir erkek çocuğu olarak okula bir refakatçiyle gitmesinin kendini küçük düşüreceğini düşünmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer örnek olan Refik Halit Karay (2009), Erenköy'de kaldıkları zamanlarda Vezneciler'deki mektebine "Derviş" isimdeki bir midilli ile gidip geldiğini söylemektedir (60). Çocukluğunu son dönem Osmanlı'da Üsküp'te geçiren Yahya Kemal Beyatlı (1976) da tek başına yolculuk yapan yazarlardandır. Fakat Yahya Kemal okul için değil yazları seyahat için trenle Üsküp'ten Rakofça'ya yolculuk etmektedir (85). Neredeyse her yaz yaptığı bu yolculuklar, on beş yaşına kadar devam etmiştir.

Anı ve hatıratlarda, çocukların tek başına gerçekleştirdiği ortak eylemlerden biri de oyun oynamadır. Bazı yazarlar zorunlu kaldığı için tek başına oyun oynasa da bundan zevk duyanlar da bulunur. Tek başına oynadığı oyunlardan müthiş bir zevk duyan Halide Nusret Zorlutuna (2018), annesiyle okuduğu roman kahramanlarından

esinlenerek kurduğu oyunun şöyle anlatır (24): “Ben işte okuduğum tefrika romanların kahramanları yerine bu bebekleri koyar, romanların sonunu kafamda kendime göre tamamlar, onlarla konuşur, onları konuşturdum ve bu saatlerde adeta kendimden geçerdim.” Tek başına oyun oynayanlardan biri olan Orhan Pamuk, sabahları uyandığında babaannesinin dairesine gittiğini ve orada oynamasını “sabahları yarı karanlık bir antikacı dükkanına benzeyen salonda, ağır ve büyük halılar üzerinde kendi kendime bir şeyler oynardım,” diyerek tasvir eder (18). Pamuk’un oyunlarının sanki bir zorunlu yalnızlık halinden dolayı ortaya çıktığı sezilir. Benzer bir tek başına oyun yaşantısından bahseden bahseden Gün Zileli, yalnız oyununu annesinden umudunu kestiğinde; önce halının etrafında başı dönünceye değin koşarak sonrasında annesinin kürk yakalarını köpekleri yaparak oynamaktadır (2014, 17). Zileli’nin de tek başına oyun oynamasının arkasındaki sebebin zorunlu yalnızlık hali olduğu görünmektedir. Bu doğrultuda; çocukların çoğunlukla kalabalık grupla veya çevresindeki kardeşleri, arkadaşları veya akrabaları ile oyun oynadıkları bir gelenekte, yalnız oyun oynayan çocukların daha modern bir aile yapısı ve yaşam tarzına sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.5. Çocuk Yaşamında Yetişkinler

Çocuğun toplum içinde yaşamayı öğrendiği süreç toplumsallaşma olarak adlandırılır (Onur, 2005, 253). Bu doğrultuda çocuğun yetişkinlerle kurduğu iletişim ve girdiği diyaloglar, çocuğun toplumsallaşma sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Toplumsallaşmanın dinamiğini oluşturan ve yetişkinler ile çocukların unsurları olduğu toplumsal ilişkilerde çoğu zaman hiyerarşiler oluşmakta ve yetişkinler, bu hiyerarşinin üzerinde yer almaktadırlar. Bu durum ise yetişkinlerin çocuklara yönelik müdahalelerine ve nasihatlerine zemin oluşturur. Yetişkinlerin çocuklara yönelik müdahaleleri, nasihatleri ve bunların dışındaki tutumların bütünü, çocukların yetişkinlerle toplumsallaşmasının önemli bir parçasını oluşturur. Yetişkinlerin çocukla olan ilişkisini incelemek, toplumun çocukluk anlayışı ve çocuğun toplumsallaşmasına dair önemli ipuçları sunacaktır. Bu başlık altında; yetişkinlerin çocuğa yönelik tavır ve tutumları, yetişkinlerin çocuğa müdahil olduğu alanlar, yetişkinlerin çocuğa yönelik nasihatleri, çocuk ile çocukça iletişim kuran yetişkinler ve yetişkin meclislerinde çocuklar olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır.

4.5.1. Yetişkinlerin Çocuğa Yönelik Tavrı ve Tutumları

Toplumsal yaşamda yetişkinlerin, çocuğa yönelik tavrı ve tutumları müspet ve menfi olarak tasnif edilebilmekle beraber bu tavrı ve tutumların gerçekleştirilme amaçları çeşitlilik gösterebilmektedir. Fakat bu tavrı ve tutumların varoluş amaçları değil bu amaçlara giden yolda hangi tavrı ve tutumların sergilendiği bu başlığın konusudur. Örneğin, çocuğu terbiye etmek veya çocuğa bir davranışı öğretmek yönünde bir amaca sahip olduğu halde kimi yetişkinler daha didaktik bir tutum sergilerken; kimi yetişkinler de çocuğa daha eşit bir zeminden yaklaşmaktadırlar. Hasan Ali Yücel (2019), anneannesinin eteğinin altına sığacak kadar küçük olduğu zamanlarda, anneanesi namaz kılarken rükudan secdeye gideceği zaman bacaklarının arasına girmenin en büyük zevklerinden olduğundan bahsederken anneannesini buna tepkisini şöyle anlatır (21): “Yüksek sesle “Allahu ekber” der, daha olmazsa namazı bozar, “Çocuk namazımı ifsat etmesene” diye yarı şaka yarı ciddi beni paylar, ben boynuna sarılınca dayanamaz o da beni öpmeye başlardı.” Anneanesi, Yücel’e çocuk olmasından kaynaklı bir anlayış ve merhamet göstermektedir. Bir saray şehzadesi olan Ali Vâsib Efendi (2017), Sultan Abdülhamit ile karşılaştığı zaman duyduğu heyecan ve korku ile ağlamaya başlayınca Abdülhamit “Büyümüş de fesi de giymiş,” diyerek Vâsib Efendi’yi okşamış ve dadısına “çocuğa iyi bak” diyerek bir “şefkat nişanı” ihsan etmiştir (47). Çocuğa karşı başka bir merhamet örneğini de Memet Fuat, yaralandığı zaman, aile dostları olan Fifi’nin yarayı temizlerken Fuat’a yönelik tutumlarıdır. Fuat (1997), bu anılarını şöyle kaleme alır (65):

“...Ben de düşüp bir yerimi yaraladığım zaman hemen Fifi’ye koşardım. Oksijenli su, gazlı bez, pamuk, tentürdiyot, makas, sargı bezi, hemen gelir -bir yandan elleri çalışırken bir yandan da konuşarak beni oyalardı: ‘Korkma bir şey yok... Önce çevresini bir temizleyelim... Bütün mikropolar öldü... Şimdi birazcık yanacak... Ama ben üflerim...’

Türk toplumunda çocuğa gösterilen merhamet, kültürün bir parçası haline gelmekle birlikte temelinde çocuğun korunmaya muhtaç bir varlık olması anlayışının bir neticesi olarak görülebilir. Çocuğa karşı “çocuk” olduğu için gösterilen bu tavrı ve tutumlar, esasında toplumda çocukluğun ayrı bir kategori teşkil ettiğini göstermektedir. Çocuğun, “çocuk” olarak görülmesinden ve onun kendine özgü bir yapısı olduğu anlayışından kaynaklı olarak çocuğa yönelik farklı tutumların sergilendiği anılar da bulunur. Teoman Onat’ın (2003) yedi yaşlarındayken kendisine satranç öğreten Ata eniştesi, Onat ile satranç oynarken oyunun dengeli sürdürülmesi için önce Onat’ın güçlenmesini beklemekte; sonrasında kendisi ileri hamleler yapmaktadır (48). Onat’ın eniştesi, çocuk ile aralarındaki yaş ve tecrübenin farkında olarak oyunu kazanma

amacını gütmenin dışında Onat'ın oyundan keyif almasını ve oyunu öğrenmesini sağlamaya çalışmıştır. Babası Tahsin Nahit Bey'i çocuk yaşta kaybeden ve annesinin Falih Rıfkı Atay ile evlenmesi sonucu, Atay'ın oğlu Halil ile üvey kardeş olan fakat Halil'in yaşı küçük olduğu için babalarının farklı olduğu bilgisinin Halil'e söylenmediğinden bahseden Mîna Urgan (2013), Halil'in yaşı biraz büyüdükten sonra bu durumu Halil'e anlattıkları anıyı şöyle kaleme alır (117):

“Halil yedi, ben de on dört yaşındayken, ona babalarımızın durumunu bildirmeye karar verdik. Annemle ben gerekli açıklamaları yaptık. Halil, öz babamın salonda duran fotoğrafını göstererek, “şu Tahsin Nahit Bey, Mîna'nın babası, değil mi?” diye sordu. “Evet” dedik. “Peki, benim babam Falih Rıfkı Bey onun babası, değil mi?” diye sordu. Buna da “evet” dedik. Ama Halil'in üçüncü sorusunda işler karıştı. “Peki, Tahsin Nahit Bey benim nem oluyor?” diye sordu. “Senin hiçbir şeyin olmuyor; çünkü sen o zaman doğmamıştın bile” dedik. Bunun üzerine Halil kendini yerlere attı, ağlamaya, tepinmeye başladı, “Mîna'nın neden iki babası var da benim bir tek babam var!” diye bağırarak, korkunç bir kıskançlık nöbeti geçirdi. Kardeşime “Tahsin Nahit Bey senin de baban” demekten başka çare yoktu.”

Bu örnekte de yetişkinler, çocuğun “çocuk” olmasından kaynaklanan tecrübesizliğinin farkındadırlar ve meseleyi çocuğun anlamasını beklemekten ziyade çocukla uzlaşmaya çalışmışlardır. Berat Alanyalı'nın (2021), çocukluk yıllarında her bulduğu fırsatta evden kaçtığını muhitlerindeki farklı hanelerin kapısını çaldığını “Teklifsizce çaldığım her kapı sıcacık bir kabulle açılırdı; önüme sorgusuz sualsiz konulan yemeği kaşıklar, ailem tarafından bulunana kadar konuk olduğun evin kokusunu, dokusunu yaşar, evin çocuklarıyla oyunlar oynardım,” cümleleriyle anlatır (32). Alanyalı'nın kapısını çaldığı evlere sorgusuz sualsiz kabul edilmesinin sebebi küçük ve zararsız bir çocuk olmasından başka bir şey değildir. Yetişkinin böyle bir davranışta bulunması sorun teşkil edebilecekken bir çocuğun bunu yapması sevimli bulunabilmektedir.

Çocuğa yönelik müspet olarak nitelendirilebilecek tutumların yanı sıra çocuğu küçümseyici, hor gören ve çocuğa karşı anlayışsızlık barındıran tavır ve tutumlara da rastlanmıştır. Ayşe Şasa (2016), çocukluğunda bir dönem psikolojik sebeplerden kaynaklanan krizler geçirmektedir. Ailesi bu sebeple Şasa'yı aile doktorlarına muayene ettirmiş ve doktor “Bu çocuk enteresan gözükmeye çalışıyor; nöbet geldiği zaman hiç ilgilenmeyin, kimse dönüp bakmasın,” demiştir (43). Şasa'nın dehşet verici olarak nitelediği bu durum; doktorun veya ailenin, çocuğun doğasına yönelik bir bencillik veya kötülük atfettiklerine işaret etmektedir. Zira yetişkinler, durumu çocuğun tarafından anlamak yerine kendi yargılarıyla hareket etmişlerdir. Benzer bir olayı çocukluğunda Mîna Urgan da yaşamıştır. Urgan (2013), çocukluğunda yaşadığı beslenme problemi üzerine annesinin onu muayeneye götürdüğü anısını şöyle kaydeder (134):

“Çocukluğumda yediğim sınırlı şeyleri de zorla yedirirlerdi bana. Yutmadan ağzımda biriktirir, bir avurtumdan ötekine geçirirdim. Biraz daha zorlarsa, kusardım. Nerdeyse her yemekten sonra kusmaya başlayınca, ağır hasta olduğum kanısına varan zavallı annem, şimdi adını anımsayamadığım o günlerin en ünlü çocuk doktoruna götürmüş beni. Doktor, iyice muayene ettikten sonra, beni odadan çıkarmış. “Bu çocuk hasta değil, düpedüz edepsiz” demiş çok haklı olarak. Kusmayı bir refleks haline getirdiğimi söylemiş.”

Burada Urgan’ın yaşadığı problem; yetişkinlerin çocuğu anlamaktan uzak davranmaları ve kendilerinin çocuğa yönelik yargılarıyla hareket etmeleri ile açıklanabilir. Türk toplumunda, Hristiyanlık anlayışında olduğu gibi çocuğun dünyaya günahkâr veya kötü yaratılış ile gelmesi gibi bir anlayış söz konusu değildir. Fakat anılarda çocuğa yönelik örnek anılarda bahsedildiği gibi kötülük atfeden yargıların bulunmasının bir sebebi dönemin pedagoji, terbiye veya tıp kitaplarında aranabilir. Anı ve hatıratlarda, çocuğa yönelik tavır ve tutumlar arasında son dönem Osmanlı ve cumhuriyet yıllarına göre bir farklılaşmadan söz etmek güçtür. Her iki dönemde de çocuğa yönelik ortak kategorideki tavır ve tutumlara rastlanmıştır. Okul gibi devlete ait kurumların çatısı altında, çocuğa yönelik daha standart tutum ve tavırlara rastlansa ve bu tutum ve tavırlar devletin çocukluk anlayışı ile ilişkilendirilebilse de toplum içerisinde yetişkinlerin çocuğa yönelik tutum ve tavırlarında belli bir standarttan söz edilememektedir.

4.5.2. Yetişkinlerin Çocuğa Müdahil Olduğu Alanlar

Yetişkinlerin, çocuğun günlük hayattaki davranış, düşünce veya tercihleri gibi çocuğun çeşitli boyutlardaki yaşantılarını değiştirecek yönlendirmelerde bulunmaları veya bu yönlendirmeye çocuğu tâbi tutmaları, çocuğa yönelik müdahalelerini oluşturmaktadır. Yetişkinlerin, çocuğa müdahale etme tarzı ve biçimleri, yetişkinin çocuğu konumlandırması ile bir ilişki ortaya koymaktadır. Anı ve hatıratlara bakıldığında, çocuklara müdahil olan yetişkinlerin genellikle aile içindeki büyükler olduğu görülmektedir. Fakat geleneksel mahalle kültüründe, çocuğa mahalle büyüklerinin de nasihat verme veya gerektiği durumlarda müdahalede bulunma hakkı vardır (Onur, 2005, 147). Bununla birlikte evde çocuğun bakımından veya ev işlerinden sorumlu yetişkinler de çocuğa müdahalede bulunabiliyorlardı. Deniz Kavukçuoğlu’nun (2002) çocukluk evinde, annesine ev işlerinde yardımcı olarak bulunan Madam Anna, annesinin can yoldaşı ve evlerinin güvenilir bir dostudur. Kavukçuoğlu, Madam Anna için “Üzerimizde söz sahibiydi. Giyimimize, kuşamımıza, dinlediğimiz müziğin ses ayarına karıştığı gibi arkadaş seçimimize de ‘müdahale’ ederdi,” diyerek kendilerine müdahil olduğu alanlardan bahsetmektedir

(30). Anılarda, ebeveynlerin çocuğunun arkadaş çevresine ve kişisel ilgilerine müdahale ettiği örneklerle de rastlanır. Zerrin Özer (2006), tartıştığı bir arkadaşı olduğu zaman, bundan annesi haberdar olduğunda arkadaşının ailesini arayıp kızını kızları ile görüştürmek istemediğini söylemekte ve Özer, bu olaylardan çok utandığını dile getirmektedir (26). Çocukluk ilgilerinden biri de farklı cinsteki kuşları beslemek ve onları kafeslerde tutup sahiplenmek olan Rıza Nur'un (1967) babası, kendisinin bu ilgisinden hoşlanmadığı için Nur'un evde olmadığı bir gün tüm kuşları salıverir (72). Babasının bu müdahalesi, Rıza Nur'un kuşçuluk hikayesini sona erdirmiştir. Çocukluk ilgilerine müdahale eden bir ebeveyn de Bozkurt Güvenç'in babasıdır. Güvenç (2004) futbolla ilgilenmek istediği çocukluk günlerinde, babasının futbola izin vermediğini fakat at binmesini engellemekle beraber teşvik ettiğini söylemektedir (66).

Yetişkinin çocuğa müdahil olması yalnızca müspet bir eylem olmadığı gibi menfi bir eylem de değildir. Çocuğa müdahil olunurken nasıl bir tutum ile yapıldığı müdahalenin değerini belirler. Çocukluğunda dindar olduğunu ve okulun camisine namaz kılmaya gittiğini söyleyen Abidin Nesimi (1911 doğumlu), ayakkabıları delik olduğu için kışları çoraplarının çamurlu olduğunu ve caminin halılarını kirlettiğini; bir gün imamın bu sebeple kendisini camiden kovduğunu ve bir daha namaza gelmemesini söylediğini yazmıştır (1977, 46). Cami imamının halıların kirlenmemesi için aldığı önlem, Nesimi'yi camiden kovmak yerine ona yeni bir çift ayakkabı alması için yardım etmek olsaydı daha müspet bir müdahalede bulunmuş olabilirdi.

4.5.3. Yetişkinlerin Çocuğa Yönelik Nasihatleri

Anı ve hatıratlarda yetişkinler, bazen çocuğu yönlendirmek, bazen çocuğun yaşamına dair bir öngörüsünü dile getirmek ve bazen de kendi birikim ve tecrübelerini çocuğa aktarmak adına nasihatlerde bulunmuşlardır. Çocuğa hem aile hem de mahalle içinde pek çok yetişkinin müdahil olma veya söz söyleme hakkı olduğu gibi nasihatle bulunma hakkı da vardır. Yazarlar, anılarında bu nasihatlere epeyce yer vermiştir. Çocukluk nasihatlerinin bir kısmı çocuğu dış dünyanın tehlikelerinden korumaktır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Nişantaşı'nda çocukluk geçiren ve küçük yaşlarında çocuk yuvasına refakatçisiz gitmeye başlayan Hıfzı Topuz'a, evdeki büyükleri yolda kimseyle konuşmamasını ve şeker vermeye çalışırlarsa kesinlikle almamasını tembih etmektedirler (2017,13). Topuz'un yaşının oldukça küçük olması ve yaşadıkları muhitin, ülkenin en fazla kentleşmiş bölgelerinden biri olması ailenin bu yönde bir endişe taşımasına sebep olduğu düşünülebilir. Benzer bir nasihati, çocukluk devrinde

Şevket Süreyya Aydemir de duymuştur. Aydemir, çocukluğunda mahalledeki yetişkinlerden duyduğu nasihatleri şöyle aktarır (1999, 14):

“Çocuklar! Eğer çeşmeye su almaya gittiğiniz zaman yalağın içinde bir altın görürseniz uzanıp almayacaksınız. Çünkü o bir tuzaktır. O paranın altına çeteler mutlaka bir bomba koymuşlardır. Altına elinizi dokundurunca bomba patlar, parçalanırsınız. Sonra sokaktan bir yabancı geçer de ‘Evladım! bak sana şeker getirdim,’ derse sakın elini uzatma! O şeker bir dinamittir. Ağzında parçalanır, havaya uçarsın.”

Aydemir’in bu nasihatleri işitmesi toplumun içerisinde bulunduğu savaş koşullarından kaynaklanır. Çocuk, toplum içerisindeki herhangi bir kimseden değil düşman kabul edilen kötü niyetli kimselerden korunmak istenmektedir. Aileler çocuklarını olası kötü ihtimallerden korumak için bu şekilde ciddi ifadelerle çocuklarını korkutarak korumaya çalışmışlardır.

Anı ve hatıratlarda nasihatlerin bir diğer konusu da çocuğun geleceğine yönelik olmuştur. Son dönem Osmanlı modernleşmesiyle beraber çocuğun geleceği hem devlet hem de aile adına önem kazanmıştır. Bu sebeple aileler, çocuklarının eğitim yaşamına yönelik nasihatlerde bulunmuşlardır. Son dönem Osmanlı yıllarında, eğitim görmek için memleketinden İstanbul’a doğru yola çıkacak olan Abdülhalik Renda’ya (2018) babası: “İstanbul’da çalışıp muvaffak olacaksın. Mektebe girecek ve iyi okuyacaksın. Bundan hiç şüphem yok. Her şeyinden eminim, çok iyi hareket edeceksin. Bu hususlarda sana tavsiye edecek hiçbir şeyim yok. Yalnız dinine dikkat et ve onu muhafaza et,” nasihatinde bulunmuştur (12). Babası, Renda’nın eğitimi ve mesleki yaşamı kadar karakteri, ahlakı ve dinini de önemsemektedir. Benzer kaygıları, son dönem Osmanlı çocuğu olan Kazım Karabekir’in abisi de taşımaktadır. Abisi Karabekir’in (2020) geleceği için şunları söylemektedir (97): “Kazım ailemizin namını yükseltecek istidat yalnız sende var. Kendini her fenalıktan korumalısın. Ahlakını nasıl muhafaza ediyorsan hayatını da öyle korumalısın.”

4.5.4. Çocukla Çocuk Olmak

Toplum içerisinde yetişkinlerle çocuklar ortak bir yaşam inşa etseler de yaşantıları birbirinden ayrılmaktadır. Çocuk ve yetişkinin birlikte vakit geçirmesi ortak bir yaşantı bulabilmek anlamına gelmektedir. Ortak yaşantıyı bulmak içinse iki tarafın da birbirine yaklaşması gerekir. Anı ve hatıratlarda genellikle yaklaşan tarafın çocuk olduğu görülse de çocukların yaşamında çocuğa yaklaşmak bakımından öne çıkmış kişilere yer verilmiştir. Bu kişiler çoğunlukla çocuğa özgü bir yaşantı olarak kabul edilen oyunlarda çocuğa eşlik etmişler veya çocuklarla çocukların keyif alacağı

şekilde vakit geçirmişlerdir. Yazarların anılarında bu kişilere yer vermeleri, çocukluklarında bu kişilerin kendileriyle olan ilişkilerinin “çocuğa göre” bir ilişki olduğunun farkında olmalarıdır. Hem son dönem Osmanlı çocukları hem de cumhuriyet çocukları, yakın veya biraz daha geniş çevrelerinde böyle kişilerle karşılaşmışlardır. Kazım Karabekir’in çocukluğunda bahsedilen yetişkin figürü annesine aittir. Karabekir (2020) bir vapur seyahati anısında, annesi çocuklarla daha çok ahbablık yaptığı için tüm çocukların onun etrafında toplandığını söylemiş; bu durumun etraftakilerin dikkatini çektiğini ve çocukların hepsini kardeş zannettiklerini yazmıştır (30). Bir başka Osmanlı çocuğu olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun anılarında bu örneği teşkil eden iki yetişkin vardır. Bu kişilerden biri olan ihtiyar bir adam olarak bahsettiği dayısının, çocuk ruhunu çok iyi anladığını ve çocuklara nasıl davranılması gerektiğini iyi bildiğini söyleyen Baltacıoğlu (1998), dayısının evine gittiği zaman çocuklar için hemen yemişlerin çıktığından ve büyük bir özgürlükle evin her türlü odasında oyunlar oynadıklarından bahseder (19). Baltacıoğlu’nun yaşamındaki bir diğer çocuk dostu zat ise Hafız Dayı’nın damadı Hayrullah Bey’dir. Baltacıoğlu (1998), bu kişi için çocuk nedir bilen, çocuklarla birlikte olduğunda tahakküm etmeyen ve baskı yapmayan biri olduğunu söylemekte; bu kişinin varlığını ise hayatında ilk hareket noktası ve yaratıcı başlangıç olarak görmektedir (45). Baltacıoğlu’nun çocukluk yaşamında bu isimlerin büyük etki oluşturduğu söylenebilir.

Ali Vâsıb Efendi (2017), çocukluk yıllarında çok sevdiği, anlaştığı ve adeta arkadaşlık ettiği Atiye halasından bahseder ve halasının eğlenceyi, dansı, davetlerde bulunmayı çok seven çocukça huyları olan birisi olarak bahseder (75). Yazarların çocukluk yıllarındaki bu kişilere anılarında yer vermeleri, yaşadıkları toplumda yetişkinlere ve çocuklara özgü kabul görmüş davranışların bulunduğu ve yetişkinliğin dışında davranan yetişkinlere rastlandığında onların bu davranışlarının “çocukça” kabul edildiğini göstermektedir.

Çocukluğunu cumhuriyet yıllarında geçirmiş olan yazarların çevrelerinde de bu tarz kişiler yer almıştır. Bir cumhuriyet çocuğu olan Yaşar Kemal’in çevresindeki bu kişi, yaylada aşiret beyliği yapan yaşlı bir kadındır ve bütün obanın önünde saygıyla eğildiği bu kadın; Yaşar Kemal’i gizlice kaynağın başına götürmekte ve orada ona oyuncaklar yapıp onunla oyun oynamaktadır (66). Burada kadının, çocukça davranışlarını veya ilgilerini çevresinden gizlediği görünmektedir. Aşiretteki saygınlığını yitirmemek için böyle bir tercihe başvurduğu düşünülebilir. Fakat toplum

içerisinde çocukla meşgul olmak her zaman küçük düşürücü davranış değildir. Deniz Kavukçuoğlu'nun (2002) ailesi ve kendisi tarafından oldukça saygın karşılanan cici anne Şemsi Fer Hanım, sık sık Kavukçuoğlu ailesinin evinde kalmakta ve evde masallar anlatmaktadır (115). Hatıratında, Şemsi Fer Hanım için çocuklarla çocuk, büyüklerle büyük olan biri olarak bahsetmekte ve kendisine duydukları saygıyı hissettirmektedir.

Anı ve hatıratlarda, çocuklarla çocukça ilişki kurabilen yetişkinler çocukların yaşamında hep görüşmesi ve vakit geçirmesi heyecan verici kimseler olarak hatırlanmaktadır. Anı ve hatıratları incelenen Memet Fuat (1997, 12-13), Liji Pulcu Çizmeciyen (2020, 18), Engin Tonguç (2020, 13), Halide Edib Adıvar (2021, 63), İsmet Zeki Eyüboğlu (1999, 26) ve Gün Zileli (2014, .141) de çevrelerindeki böyle yetişkinlerden müspet duygularla bahsetmişlerdir.

4.5.5. Yetişkin Ortamlarında Çocuklar

Toplumsal yaşamda çocuklar yalnızca kendi akranları olan çocuklarla değil yetişkinlerle de sosyalleşmektedirler. Anı ve hatıratlarda, çocukların yetişkin meclislerindeki yaşantılarına yer verilmiş ve bu ortamlarda çocuklar bazen pasif dinleyicilerken bazen de ortamın aktif parçası olarak konumlanmışlar hatta bazı ortamlarda yetişkinlerin odağı ortamdaki çocuk/çocuklar olmuştur. Son dönem Osmanlı çocuklarından olan Cahit Uçuk (1909 doğumlu), çocukluğunda yaptığı taklitlerle aile ortamının neşe kaynağı haline gelmişti. Herkesi kahkahalara boğan taklidi ise amcasının teneke kutulardan yaptığı tablaları bir askıyla omzuna atıp salonun ortasına çıkıp bir yoğurtçuyu ses tonu ve şivesiyle taklit etmesiydi (2019, 226). Farklı bir tecrübe olarak çocukluğundan itibaren kitaplara büyük yakınlık duyan Halit Ziya Uşaklıgil'in (1866 doğumlu) yetişkin ortamlarında daha ciddi bir görevi vardır. Uşaklıgil'in kitaplara olan ilgisini keşfeden dedesi, torununa düzenli olarak ağırladığı gece misafirlerine kitap okutturmaktadır. Uşaklıgil, yetişkinlere kitap okuduğu bu gecelerden şöyle bahseder (86):

“Ben, elimde kitap, mühim bir huzzar meclisinde konferans vermeğe çıkan bir hatip vakarıyla odaya girer ve yerime otururdum. Bu huzzar eşraftan, hatta vilayet erkânından mürekkepti; bazen o kadar kalabalık olurdu ki bu geniş odaya başka odalardan iskemleler getirilirdi. Ben evvelce nerede kalınmış ise oradan başlardım.”

Uşaklıgil'in yetişkin ortamlarındaki görevi sadece kitap okuma değildir. Dönemin çalkantılı atmosferinde siyasete çokça ilgi duyan babası, çoğunluğu yeni Mebusan Meclisi üyesi olan misafirleri ile evinde toplanmakta ve siyaseti takip ettikleri

gazeteleri Uşaklıgil'e okutmaktadırlar (43). Uşaklıgil'in toplumsal meselelere duyarlılık kazanmasını sağlayan unsurlardan biri de bu toplantılarda konuşulan konular olmuştur. Benzer bir şekilde babası Türk siyasetinin önde gelen isimlerinden olan; çocukluğunu Osmanlı'nın siyasi çalkantılarını yoğun bir şekilde hissedildiği 1910'lu yıllarda geçiren Süreyya Ağaoğlu, babasının önderliğinde ailecek katıldıkları "Türk Ocağı" toplantılarından bahseder ve bu gece toplantılarındaki ateşli ve kültürlü hatipleri zevkle dinlediklerini, kardeşi Abdurrahman'ın bazen o ortamda şiirler okuduğunu söylemiştir (1975, 12).

Bu örneklerden farklı olarak; son dönem Osmanlı'da bir saray şehzadesi olan Ali Vâsıf Efendi, çocukluğunda hanedanın kadın ve erkek üyelerinin toplandığı resmi öğle yemeklerine çocuk olduğu halde katıldığını söylemekte ve oradaki üyelerden Selaheddin eniştenin kendisini çok sevdiği, kendisiyle büyük adamla konuşur gibi ciddice konuştuğundan bahsetmiştir (2017, 75). Böylelikle çocukların hanedan ortamında da tamamen ayırtırmadıkları görülmektedir. Son dönem Osmanlı'da yetişkin ortamlarına dahil olduğuna dair anılarına yer verenlerden biri de Hasan Ali Yücel'dir. Ailesi bir Mevlevi tarikatına mensup olan Yücel (2019), ailesiyle beraber Merkezefendi yakınında bulunan Mevlevihane'ye gece yatısına gittiklerini; orada derviş olan büyüklerin tekkeye giderken kendisini de beraberinde götürdüklerini ve böylelikle pek küçük yaşta sikke giyip derviş olduğundan bahsetmiştir (40).

Bazen de yetişkinlerin toplanmaları çocukların bir araya gelmesi için bir vesile olarak görülür. Ailelerin gerçekleştirdiği ev ziyaretleri bu toplanmaların başında gelmektedir. Maçka'nın bir köyünde çocukluk günlerini geçiren İsmet Zeki Eyüboğlu, çocukluğundaki akşam oturumlarını şöyle anlatır (1999, 48): "...özellikle akşamları Tüfekçioğlu ailesinden eski komşularımız toplanır, gece yarısına değin söyleyip gülerek, öyküler anlatarak, mısırları soyarlardı. Biz çocuklar için çok eğlenceli olurdu bu mısır soymalar."

Anı ve hatıralara bakıldığında çocukların çoğunlukla yetişkin ortamlarından ayırtırılmadıkları görülür. Çocuklar aile ziyaretlerinden, siyasi buluşmalara veya dinî ibadetlere kadar pek çok ortama çocuklar da dahil edilmekteydi. Hatta son dönem Osmanlı çocuklarının, toplumsal olaylara dair farkındalık sahibi olmasını sağlayan zeminlerden birini de bahsedilen yetişkin toplantıları oluşturmuştur.

4.6. Gündelik Yaşantılar

Çalışma kapsamında incelenen her başlık esasında çocukluğun gündelik yaşantısının bir parçasına aittir. Fakat her başlık müstakil olarak bir temayı ifade etmekte ve bu sebeple tüm başlıkların yalnızca gündelik yaşantı içerisine sığdırılması mümkün görünmemektedir. Bu başlık altında çocukluğun gündelik yaşantısını çeşitli boyutlarıyla kuşatan unsurlar ele alınacaktır. Bu unsurlar; çocuğun daha çok maddi ihtiyaçlarını kapsayan temel ihtiyaçlar, çocuğun günlük yaşam içerisindeki sorumluluk alanları, çocukluğun gündelik yaşam rutinlerini belirleyen cinsiyet faktörü, çocuğun üretkenliği, hobileri, fiziksel faaliyetleri, çocuğun doğa ve hayvanlarla ilişkisi, günlük yaşamda çocuğa yönelik ödül ve cezalar, çocuğun günlük yaşamındaki dini yaşantılar, çocuk hastalıkları ve yakın çevredeki ölüm olayının çocuğa yansımaları olarak sıralanmaktadır.

4.6.1. Temel İhtiyaçlar

Temel ihtiyaçlar, çocuğun fizyolojik olarak tanımlanan ve yaşamını sürdürmede öncelikli görülen ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Bu başlık altında temel ihtiyaçlar, fizyoloji veya psikoloji boyutundan ziyade toplumsal boyutu ile incelenecektir. Anı ve hatıratlarda, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması toplumsal çocukluk kapsamında ele alınmış ve maddi koşullar, çocuk giyimi, beslenme, çocuğa harçlık verilmesi/hediye alınması ve çocuğun parasını harcama biçimleri açısından bir okuma yapılmıştır.

Maddi Koşullar

Anı ve hatıratlarda yazarların önemli bir kısmı (çocukluk devri İstanbul'da geçenlerin çoğunluğu başta olmak üzere) maddi koşullar itibarıyla daha iyi yaşam koşullarına sahipken bazı yazarların yaşam standartlarının daha farklı olduğu görülür. Dezavantajlı maddi koşullara sahip yazarların genellikle Anadolu'da yaşam sürdürdükleri görülmektedir. Bu durumun meydana gelmesinde iki sebep öngörülmüştür. Bunlardan birincisi toplumda belli bir refah seviyesine sahip olan kesimin memuriyet gibi sebeplerle İstanbul'da bulunmasıdır. İkinci sebep ise savaş ve siyasi istikrarsızlık ortamında toplumun büyük bir çoğunluğunun da yaşamakta olduğu yoksulluk olarak açıklanabilir. Bu yoksulluk ortamını cumhuriyet yıllarında 2. Dünya Savaşı tetiklemiştir. Osmanlı Devleti'nin içine düştüğü savaş ortamında refah seviyesi sarsılan çocuklardan biri Cahit Uçuk'tur. Savaş ilerledikçe maddi yoksunluğu belirginleşen Cahit Uçuk'un (2019) annesi, çocuklarının uzayan saçlarını artık berbere

götürmek yerine kendisi kesmeye başlamış ve ne kendisine ne de çocuklarına yeni kıyafet alışverişi yapabilmek için Beyoğlu'ndaki Batılı tarzda giysiler satan “Baker” adlı dükkâna gidebiliyordu (266). Savaş yıllarını İsviçre’de geçiren ve sonrasında Türkiye’ye taşınan Abidin Dino ve ailesi, döndükten sonra maddi açıdan sıkıntı yaşamaya başlamıştır. Bu süreçte hissettiklerinden Abidin Dino (1995) şöyle bahseder (56): “...beş parasız gösterişli bir yaşam. Bu benim için çok güzeldi. Çünkü bir zengin çocuğu olma duygusundan birdenbire yoksul demeyeyim ama, parasız bir çocuk durumuna geçmiştim. Bu da başlı başına bir değişiklikti.”

Cumhuriyet yıllarında da maddi yoksunluk sorunları büyük ölçüde devam etmiştir. 1945 yılında gerçekleşen 2. Dünya Savaşı ise Türkiye’nin dahil olmadığı bir savaş olsa bile savaşın ekonomik etkisi başta olmak üzere birçok etkisi kendini göstermiştir. Çocukluğu bu yıllara denk düşen Ahmet Murat, savaş yıllarındaki yoksulluğa anılarında şöyle yer vermiştir (2007, 131):

“Darlık harp senelerinde, hemen herkes, sınıfta kimin hangi elbiseyi giydiğini bilirdi. Bir müsamere öncesinde rol dağıtımında, Emine (Teoman) öğretmen, rolün uygunluğu kadar sahneye çıkılacak kıyafetin mevcudiyeti ile de ilgilenirdi. Böyle bir durumda "Yeni elbiseniz var mı?" sorusuna müspet cevabımız üzerine "Hani o gri elbiseler mi?" şeklinde sözü beni üzmüş ve ne kadar ihtimam ile kullanılsa, geçen zamanın, başkalarının gözünde elbiseyi eskittiği gerçeğini yansıtmıştı.”

Çocukluğunu yine bu yıllarda geçirmiş olan Ahmed Yüksel Özemre (2018) ise bu yıllardaki yoksulluk günlerini “II. Cihan Harbi döneminin önemli bir bölümünde ceketlerimiz eskidiği zaman yenisini almak yerine, bunlar ters yüz edilir olmuştu,” cümlesiyle anlatmıştır. Bu anlatımlarda görülüyor ki II. Dünya Savaşı yıllarında, İstanbul’da dahi yoksulluk ciddi olarak hissedilmiştir.

Bu örneklerin yanında, babanın yahut finansal anlamda kazanç sağlayan ebeveynin vefatı da çocukları dezavantajlı maddi koşullara sürükleyebilmektedir. Bu çocuklardan biri olan Abidin Nesimi (1977), dört yaşında babasının vefat etmesi ardından çok yoksul bir çocukluk geçirmiş ve tüm çocukluk anıları bu yoksulluk etrafında şekillenmiştir. Babasını erken yaşta kaybeden Yaşar Kemal (2022) de sekiz yaşına geldiğinde köyün en fakir ailesi olduklarını ve bundan sonra kendisinin de diğer köy çocukları gibi ayakkabı giyme zorunluluğu duymadan yalınayak gezebildiğini söylemiştir (54).

Anı ve hatıratlar incelendiğinde maddi yoksunluklarına değinen yazarların, çoğunluğunun çocukluğunun cumhuriyet yıllarında geçtiği görülmektedir. Bu durum, cumhuriyet yıllarındaki yoksulluğa işaret etse de bir genellemeyi gerektirmemektedir.

Çocukluğunu son dönem Osmanlı yıllarında geçiren yazarların, maddi yoksunluğa daha az değinmiş olmalarının bir sebebi; bu yazarların önemli bir kısmının Osmanlı'nın eğitimli elit sınıfına mensup olması olarak düşünüleceği gibi başka bir sebebi de yazarların çocukluk gündemlerinin, siyasi huzursuzluk ve savaş ortamında şekillenmesi olarak düşünülebilir.

Çocuk Giyimi

Son dönem Osmanlı'da çocuk modernleşmesinin kendini gösterdiği alanlardan biri de çocuk giyiminde olmuştur. Çocuk kıyafetlerindeki değişiklik, toplumda gerçekleşen Batı merkezli yeniliklerin çocukların gündelik yaşamına yansıyan öncülerinden biridir (Okay, 1998, 79). Aynı dönemde yetişkin giyiminde de değişimler başlamış ve giyim üzerine bu değişimler cumhuriyet yıllarında süregelmiştir. Anı ve hatıratlarda, çocuk giysilerinde gerçekleşen yenilikleri takip eden örneklere rastlanmaktadır. Babası İngiliz terbiye usullerini, çocuklara giydirilen esvapları ve verilen gıdaları kendisine uygulamak isteyen Halide Edib Adıvar (2021), kışları başına kalpak giymekte fakat yazları şapka giymek henüz o günlerde mümkün olmadığı için başı açık gezmektedir (37). Son dönem Osmanlı toplumunda yenileşmeler başlamış olsa da bu yenileşmenin toplumun tamamına nüfuz ettiğini söylemek güçtür. Yenileşmelerin merkezi olan saray ve çevresinde de çocuk giyiminde modernleşme başlamıştı. Saray çevresinde çocuk giyimindeki modernleşmeyi Ali Vâsıb Efendi'nin (2017) şu ifadelerinde görmek mümkündür (66):

“Çocukluğumda memleketimizde ve bilhassa saray adetleri arasında, sokağa çıkıldığında herhangi bir yerde veya misafirlğe gidildiğinde, Avrupa çocukları gibi giyinmek ayıp sayılırdı. Büyük adamlar gibi giyinmek şart idi. Kapalı yaka, kravat, yelek ile elbise, potin ve başta fes olmak mutlaka lazım idi. Hele resmi günler ve bayramlarda altı veya yedi yaşlarında redingot giymek mecburiyetinde idim. Yaz günleri bile bana refakat eden adamlarımız, Şark adeti, kollarında pardösümü taşırlardı.”



Şekil 2: Ali Vâsıb Efendi ve Saraylı Bir Kız Çocuğu

Ali Vâsıb Efendi, **Bir Şehzadenin Hâtırâtı** (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2017) 55.

Şekil 2’de görüldüğü üzere Ali Vâsıb Efendi’ye, sokak kıyafeti olarak dönemin yetişkin erkeklerinin giyindiği biçimde bir takım elbise giydirilmiş, boynuna kravat ve başına da fes takılmıştır. Bu görüntüsüyle adeta bir “minyatür yetişkin”i anımsatmaktadır. Sarayın yön verdiği çocuk modası, üzerine çok düşünülmemiş ve tamamen yetişkin modasından uyarlanmış görünmektedir. O dönemlerde özellikle erkek çocukları için moda olan bir kıyafet daha vardı ki o da askeri eğitimin öne çıkardığı asker veya denizci üniforması gibi resmi kıyafetlerdi. Batı toplumlarında da askeriye veya deniz kuvvetleri üniformalarını çocuk bedeninde taklit eden bu kostümün, 18. yüzyıl sonrasında benimsendiği ve 20. yüzyıla kadar devam eden bir moda oluşturduğu bilinmektedir (Ariés, 1962, 60). Bu modayı anı ve hatıratlarda da takip etmek mümkündür. Babası bir asker olan ve kendisi de rüştiye yıllarından itibaren askeri okullarda eğitim gören Kazım Karabekir (2020), babası asker olduğu için “...kendimi bildim bileli oyunlarımız, bayramda seyranda giydiklerimiz askerceydi...” demiştir (82).

Çocuk giysilerinden bahseden anılarda dikkat çeken hususlardan biri de kız çocuklarının belli bir yaşa geldikten sonra çarşaf giymeye başlamasıdır. Halide Edib Adıvar (2021) bu toplumsal geleneğe anılarında şöyle yer verir (34):

“Onun o günkü dünyası, yaş ve cins derecesine göre iki kısma ayrılır. Kız çocuklar ancak on yaşına kadar çocukturlar. Ondan sonra çarşafa girer, büyükler sınıfına dahil olurlar. Büyükler

ister on iki ister altmış yaşında olsun, hep birbirinin aynıdır. Halide'ye göre oğlanlar çocuk sınıfında değildirler. Hepsi büyük erkekler gibi giyinirler, gürültücü ve menfur mahluklardır.”

Aynı dönemlerde Osmanlı'nın bir vilayeti olan Halep'te de benzer bir geleneğin sürmekte olduğunu Halide Nusret Zorlutuna'nın (2018) şu satırlarında görmek mümkündür (47):

“O arada annem bana Halep'ten tatlı gümüş rengi bir ipekli kumaştan çarşaflık almıştı. Çünkü Kerkük'te kızların yedi yaşında abaya -bir çeşit örtünme aracı- sokulduklarını; ben yaşımdan da daha büyük gösterdiğim için dokuz-on yaşında 'koca kız'ın Kerkük'e örtüsüz gitmesinin hoş karşılamayacağını Cezzarzadelerin hanımları anneme anlatmışlardı.”

Kız çocuklarının akil balığ olduktan sonra çarşaf giymesi toplumun dini kodlarına ait bir gelenek olup modernleşmeyle birlikte modern çevreler başta olmak üzere tüm toplumdan çekilmeye başlamıştır. Cumhuriyet reformlarının getirdiği kılık kıyafet düzenlemeleriyle birlikte bu gelenek toplum yaşamından epey uzaklaşsa da küçük yerleşim bölgeleri veya köy/kasaba gibi yerlerde uygulanmaya devam etmektedir. Bu yıllarda bir kız çocuğu olan Pakize Türkoğlu (2013), Antalya ilinin Gazipaşa ilçesine bağlı olan köyünde, kızların “akil balığ” olduktan sonra başlarını örtmeleri için “çemberlenmek” adlı bir törenin yapıldığından fakat herkesin bunu uygulamadığından bahsetmiştir (173). Türkoğlu eserinde, çocukluk yıllarında çarşafın toplumsal yaşamdan nasıl uzaklaştığına ve çarşafın medeniyet standartlarına uymadığına dair anı ve düşüncelerine detaylıca yer vermiştir. Çocukluğunda, dönemin kız çocuklarının modası olan başın yanına doğru indirilerek takılan bereye heves ettiğini anlatan Türkoğlu (2013), bereyi de bir modernleşme olarak gördüğünü söylemiştir (296).

Osmanlı toplumunda, çocukların küçük birer yetişkin gibi giydirilmesi genellikle toplumun çocukluk anlayışındaki eksikliğe bir referans olarak gösterilmektedir. Fakat çocuk giyimi, dönemin moda anlayışından bağımsız değerlendirilmemelidir. Aynı dönemde yetişkinlere gösterilmeyen ayrıcalığın çocuklara gösterilmesini beklememek gerekir. Bununla birlikte çocuk modasını, çocukluk anlayışı ile ilişkilendirirken çocukluk anlayışının bulunmamasından ziyade dönemin çocuk modernleşmesindeki dinamikleri göz önünde bulundurmak daha çözümleyici bir yaklaşım olacaktır.

Beslenme

Anı ve hatıratlarda çocukların beslenme biçimleri ve kaynaklarına yer verilen ifadelerle bakıldığında, beslenmenin de diğer temel ihtiyaçlar gibi maddi/ekonomik koşullara bağlı gerçekleştirildiği görülmektedir. Fakat ekonomik koşulların nasıl olduğu fark etmeksizin çocukların beslenmesinin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır (Onur, 2005, 234). Çocuk beslenmesine verilen önemi, ailelerin çocukların iştahsızlığına yönelik

özüm arayışlarında veya sağlıklarına iyi gelmeyecek besinleri almalarına yönelik getirdikleri kısıtlamalarda görmek mümkündür. Bahsedilen duruma örnek olarak çocukluğunu cumhuriyet döneminin 1930’lu yıllarında geçiren Liji Pulcu izmeciyen gösterilebilir. İştahsız bir ocuk olduğundan bahseden Çizmeciyen, bu iştahsızlığı annesinin dert edindiğini söylemektedir (2020, 38). Çocukluğunda anne-babasının iştahsızlığını dert edindiği çocuklardan biri olan Bozkurt Güvenç (1926 doğumlu) ise çok fazla su içtiğinden, anne ve babasının yemekten önce içilen suyun mideyi şişirip iştahı kestiğine inandığından ve bu sebeple Güvenç’in daha az su içmesi için farklı bardaklar kullandıklarıından bahseder (2004, 28). Yine iştahsız bir ocuk olarak görülen Ahmet Murat’ın zayıf ve iştahsız olma problemini, ailesi yemek esnasında bir kaşık kırmızı şarabı iştah açıcı olarak vererek çözmeye çalışmaktadır (2007,150).

Bu örneklerin yanında Halide Edib Adivar’ın, Osmanlı’nın son dönemleri olan 1880’li yıllardaki beslenme alışkanlıkları da dikkat çekmektedir. Adivar, o günün çocuklarının ellerinde horoz şekerleri ve renk renk şekerlemeler bulunduğu halde; kendisinin sadece et ve sebze, bunun yanında az miktarda yemiş ve yatmadan önce içilen bir bardak süttten oluşen beslenme rutinlerinden bahsetmektedir (2021, 38). Halide Edib, anılarının başka bir yerinde evlerinin bir üyesi olan Ali Lala’nın, kendisini sokağa çıkardığını ve kendisine babasının yasakladığı horoz şekerleri ile macundan aldığını söylemektedir (2021, 22). Halide Edib’in çocukluk yıllarında bu beslenme düzeninden oldukça sıkıldığı hissedilmektedir. Horoz şekerleri ve macunların yanı sıra çocukların en sevdiği şekerli ürünlerden biri gazozdur. Fakat gazozun cumhuriyet yıllarında ocuk beslenmesine daha çok dahil olduğu görülmektedir. 1930’lu yıllarda bir cumhuriyet çocuğu olan Memet Fuat, dedesiyle bazı zamanlar yaptıkları gezintilerinde dükkân dükkân dolaşırken dedesinin çay kendisinin de gazoz içmesini bir rutin olarak anlatmaktadır (1997, 20). Çocukluğunu aynı yıllarda geçiren Liji Pulcu izmeciyen da babasının nargile içmesine kardeşiyle eşlik etmekte ve bu zamanlarda çocukların siparişleri gazozdan yana olmaktadır; Çizmeciyen, aynı dönemde Sarıyer Hamamı’nda da gazoz satıldığından ve hamamdaki çocukların bornozlarına sarılı şekilde bu gazozdan içtiklerinden bahseder (2020, 32). Anı ve hatıratlarda gazoz seven Osmanlı çocuklarına da rastlanır. 1890’lı yıllarda bir ocuk olan Refik Halit Karay, devlet ricalinden olan babası ve onun devlet ricalinden arkadaşlarıyla gittiği iftelhavuzlar Gazinosu’ndaki rakı sofrasında, çeşitli mezelerin kendisine verilmediğinden dert

yanmış; gazinoda istediği gazozu içebildiği bir gün sonunda atı üstünde eve giderken çektiği karın ağrısına dair yaşantısına anılarında yer vermiştir (2009, 63-64).

Şekerli gıdaların, modernleşmeyle beraber çocuk yaşamına daha fazla dahil olmasının yanı sıra çocuk beslenmesine verilen önem de modernleşmeyle beraber kendini göstermiş ve özellikle cumhuriyet yıllarında çocuk meselesinin başlıca konularından olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında dahi çocuk ölümlerinin ciddi bir orana sahip olması bu önemsemenin zeminini oluşturmuş ve dönemin doktorları, çocuk ölümlerini engellemenin yolunun doğru bir çocuk beslenmesinden geçtiğini söylemişlerdir. Dönemin aktif yayınlanan dergilerinden olan ve anne-babalarla beraber çocuklar veya çocuk yetiştirilmesiyle ilgilenen herkese hitap eden *Gürbüz Türk Çocuğu* dergisinde, dergi yazarları olan doktorlar tarafından çocuk beslenmesine dair yazılara sıkça yer verilir. Bu yazılardan birini kaleme alan Dr. Fahriye, “Çocuk Beslenmesi” başlıklı yazısına başlarken “Çocuk koruması ve çocuk yetiştirmesi bugün bizi en fazla alakadar eden bir mevzudur,” diyerek önceki zamanlarda gerekli ehemmiyeti göremediğini düşündüğü çocuğa gerekli önemin verilmesi için çaba göstermektedir (1934, 13). Dr. Fahriye, bahsedilen yazısında çocuğun anne sütü ile beslenmesinin elzem oluşundan ve çeşitli yanlış beslenme yöntemlerinin çocuğu nasıl zehirlediğinden bahseder (1934, 13-14). Çocuk beslenmesinin çocuğun beden sıhhatiyle yakından ilişkili olması doğru beslenme alışkanlıklarını, ideal cumhuriyet çocuğuna giden yolda benimsenmesi gereken temel ilkelere dönüştürmüştür. Bu idealizmin aksine anı ve hatıratlarda doğru ve sağlıklı beslenmeye yönelik duyarlılık içeren ifadeler rastlanmamıştır. Fakat bölümün başında söylendiği gibi çocukların iyi beslenmesi aileler başta olmak üzere yetişkinler tarafından önemsenen bir mesele olmuştur.

Anı ve hatıratlarda, çocukların sevdiği yiyecekler arasında horoz şekerleri, macun, gazoz veya çikolatalar yer alsa da pek çok çocuk meyve-sebzeler veya çeşitli yöresel beslenme tarzı içerisine bulunan gıdalardan da severek bahsedilir. Bu örneğe son dönem Osmanlı çocuklarından 1900’lü yılların başında bir saray şehzadesi olan Ali Vâsıb Efendi’de rastlanır. Ali Vâsıb Efendi, çocukluğunda yumurtayı çok sevdiğini söylemiştir (2017, 54). Bahsedilen döneme yakın bir dönem olan 1800’lü yılların sonunda, çocukluğunun bir dönemini Van’da geçiren Kazım Karabekir, Van’ın çocuklar için eğlencelerinden bahsederken “Meyvesi bol büyük bahçemiz türlü türlü meyve ağaçlarımız var. Taze taze süt de içiyoruz. Yumurta 10 tanesi 10 para peynirin o kası 40 para bal tereyağ her şey ucuz,” demiş ve bu gıdaların çocuklar tarafından

sevildiğine işaret etmiştir (2020, 35). Bu örnekler için cumhuriyet dönemi çocuklarına referans vermek de mümkündür. Modernleşmenin nüfuzunu artırmaya başladığı cumhuriyet yıllarında, özellikle şehirleşmiş bölgelerde çocukların yaşamına çeşitli şekerlemeler girmiş olsa da bu ürünler beslenme düzeninin çok küçük bir parçasını oluşturmaktaydı. Bu hususa örnek olarak çocukluğunu 1940'lı yılların başında geçirmiş Ahmed Yüksel Özemre'nin kaleme aldığı satırlar söylenebilir. Annesiyle nadiren geçtikleri Galata Köprüsü'ndeki büfeden kendisine “çukolata” ve küçük bir torba nane şekeri alındığından söz eden Özemre'nin, okuldan dönüş zamanlarındaki günlük beslenmesini ise “kızarmış ekmek, tereyağı, kekikli zeytin, peynir ve çay ya da süttten oluşan akşam kahvaltısı” oluşturmaktadır (2018, 45-82). Cumhuriyetin başka bir şehri ve başkenti olan Ankara'da 1950'li yıllarda çocukluk sürmüş olan Gün Zileli, en sevdiği yemeklerden bahsederken herhangi bir şekerlemeden söz etmemekte; yoğurtlu makarna ve tarhana çorbasını çok sevdiğini ve kendisine bu yüzden “Tarhanacı” takma adının koyulduğunu söylemektedir (2014, 91). Cumhuriyetin erken yılları olan 1940'larda bir çocuk olan ve Niğde'nin bir köyünde büyüyen Hacı Angı ise köy usulünce yapılan yufka dürüm içerisine koyulan yayık yağın en sevdiği yemeklerden saymaktadır (2018, 11). Dönemin pek çok bölgesinde var olduğu gibi kendi köyünde de var olan fakir halkın başlıca katığının “çökelek” olduğunu söyleyen Angı, çökeleği sıcak mayalı ekmek arasına dürüm yapmayı ve bunu tarhana çorbasıyla beraber yemeyi çok sevdiğini de eklemektedir (35).

Beslenmeye yönelik anlatılar incelendiğinde, çocuk beslenmesine modern aile kadar geleneksel ailenin de önem verdiği görülmektedir. Geleneksel toplum yaşantısında daha yaygın olan süt annelik/ninelik, toplumun çocuğun beslenmesine yönelik bakış açısını yansıtan uygulamalardan biridir. Fakat ulus-devlet anlayışı ile paralel olarak benimsenen modern toplum yapısında, çocuğun kamuya mâl olmuş bir özne konumuna taşınması çocukla ilgili pek çok meselenin olduğu gibi beslenmenin de bu çerçevede değerlendirilmesine sebep olmuştur. Toplum geleceğinin teminatı olarak görülen çocuğun sağlam beslenmesi ve sağlıklı bir vücuda sahip olması nihayetinde ulvi bir amaca hizmet etmektedir. Bu doğrultuda dönemin “ideolojik aygıtlarında” çocuk beslenmesine dair söylemlere sıklıkla rastlanır fakat anı ve hatıratlarda, bahsedilen sebeplerin arka planda yer aldığı bir “beslenme ideolojisi” doğrudan konu edilmemiştir.

Çocuğa Harçlık ve Hediye Verilmesi

Son dönem Osmanlı ve cumhuriyet çocuklarının yaşantılarında, bir ortaklık alanı daha vardır ki bu ortaklık hem yetişkinlerin hem de toplumun çocukluk anlayışına yönelik çıkarımlar barındırır. Söz konusu yaşantı, yetişkinlerin çocuklara verdikleri hediyeleri ve harçlıkları içermektedir. Toplumda yetişkinlere kıyasla daha güçsüz bir konumda olan çocuğun, yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi için gerekli ihtiyaçlarının karşılanması yetişkinlerin sorumluluğunda olmuştur. Bu noktada çocuğa temel ihtiyaçlarının dışında sunulan imkanların veya ikramların hangi sebeplerle sunulduğu toplumdaki çocukluk anlayışını yansıtmaları bakımından önemlidir. 19. yüzyıl reformlarından önceki çocukluk anlayışlarını inceleyen Araz; toplumsal yaşamın dinamiklerini oluşturmakta büyük bir yeri olan İslam hukukunun, çocuk-yetişkin arasındaki ilişkileri çocukların duygusal ve temel bakım gibi her türlü ihtiyacının en iyi şekilde karşılanmasını amaçladığını ve bu ihtiyaçları çocukların öncelikleri üzerinden ele aldığını belirtmiştir (2013, 52). 19. yüzyıl reformları sonrasında geleneksel çocukluk anlayışının toplumun önemli bir kesiminde devam ettiği düşünülmüşse yetişkinlerin, hediye ve harçlıklar yoluyla çocukların duygusal ihtiyacını gözettikleri söylenebilir. Fakat bu ifadeyle yalnızca geleneksel yaşam pratiklerinin devam ettiği ailelerde veya ortamlarda çocukların duygusal ihtiyaçlarının gözetildiği düşünülmemelidir. Esasında söz konusu duruma örneklik teşkil eden anıların birçoğu, modern temayüllere sahip ailelerde yaşanmıştır.

Anı ve hatıratlarda incelenen bu durum, çocuğa yönelik ihtiyaç alanlarının oldukça çeşitlilik teşkil ettiği günümüzden büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren yaşantılar, son dönem Osmanlı çocuklarında cumhuriyet dönemi çocuklarına kıyasla daha belirgindir. Yine de her iki dönemde çocukların ebeveynlerinden veya diğer yetişkinlerden harçlık ve hediye almasına yönelik örneklere rastlanır. Bununla birlikte yazarların, çocukluk anılarını kaleme alırken harçlık aldıkları anılardan ziyade hediye aldıkları anılara yer verdikleri ve bu anıları hissettikleriyle birlikte detaylıca anlattıkları görülmüştür. Bu duruma örneklik teşkil eden hatıralardan birini Halide Nusret Zorlutuna şöyle anlatır (2018, 110): “Rahmetli babacığım bana kucak dolusu da kitap getirirdi. Bir gün hiç unutmam, bir ziyaretten eve dönüşümüzde, ikinci katı üçüncü kata bağlayan merdivenin her basamağı üzerinde bir kitap bulunduğunu görmüş, bu büyük sürpriz karşısında sevinçten deliye dönmüştüm.” Halide Nusret’in hatırasında dikkat çeken bir husus ise kitabın çocuğa hediye edilebilecek ve onun

“çocuksu” ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte görülmüş olmasıdır. Nitekim, Halide Nusret çocukluğunda annesiyle birlikte okumalar yapmaktadır ve kendisine kitap hediyesi yalnızca babası tarafından verilmemiştir. Bir aile dostu olan “Kevser abla” tarafından, annesiyle beraber okuması için Recaizade Mahmut Ekrem’in *Nejat Ekrem* adlı kitabının hediye edildiğine de hatıratında yer vermiştir (116). Kendisine verilen bir hediye “çocuksu” ihtiyaçları gözetilerek alan yazarlardan biri de Mîna Urgan’dır. “Üvey babam Falih Rıfkı sayesinde, babamın yokluğunu hiç hissetmedim. O sırada pek para kazanamadığı için, evimize içgüvey geldiğinde, yanında getirdiği tek şey, benim için aldığı oyuncaklarla dolu küçük bir sandıktı.” ifadesiyle Urgan, üvey babasının çocuksu ihtiyaçlarına duyduğu anlayışın aralarındaki ilişkiyi olumlu açıdan etkilediğini belirtir (2013, 117).

Anı ve hatıratlarda, çocuğun ihtiyacı gözetilerek verilen hediyelerin yanında belli bir gelenek üzere verilen yalnızca çocuğa özgü hediyelerin var olduğu görülmüştür. Bu örneğin başında bayramlarda çocuklara verilen mendiller gelmektedir. Son dönem Osmanlı yıllarında bu geleneğin örneklerinden birine Halide Edib Adıvar’ın hatıralarında rastlanır. Bir bayram günü aynı çatı altında yaşadığı aile büyükleri ile bayramlaşmak üzere odalarını ziyaret ettiğinde aldığı hediyeleri şöyle anlatır (2021, 71):

“Bize çok şefkat gösterdi, köşe minderine oturttu, dolaptan ekmek çıkardı, Kemah’tan henüz gelmiş olan beyaz peyniri üstüne sürdü, aynı zamanda dut kurusu ve kuru kaymak ikram etti. Daha sonra da birer mendil verdi, “Her gün odama gel Halit, sana elma alacağım,” dedi. Büyükbabadan sonra üst kata, saraylı hanım teyzenin odasına çıktık. Bize lokum ikram etti ve birer ipekli mendil verdi. Fakat bu odadaki o günü bana hiç unutturmayan şey, kütüphanesinden bir Afrika seyahatnamesi (Georg Schweinfurth) çıkarıp okuması oldu.”

Halide Edib, aile içindeki bayramlaşmalar sonrasında komşu ziyaretlerinde çocukların şeker ikramıyla beraber mendil hediyesi aldıklarını eklemiştir (73). Böylelikle son dönem Osmanlı toplumunda, bayram gelenekleri içerisinde çocuğun bir aktör olarak yer aldığı görülür. Bayramlarda çocuklara mendil verilmesi geleneği, cumhuriyet çocuklarının bayram anılarında da kendine yer bulmuştur. Fakat bu geleneğe, çalışmanın son başlığı olan “Gelenekler ve Çocuk” başlığında detaylıca yer verilecektir.

Son dönem Osmanlı çocuklarının aldıkları hediyelere ilişkin sunulan örneklerde, çocuklara temel ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal ve “çocuksu” ihtiyaçları da gözetilerek hediye verilmiştir. Yetişkinlerin bu ihtiyaçları benimsemesi onların sürdürdüğü modern yaşam pratiklerinden bağımsız değildir. Bununla birlikte

geleneksel toplum yaşantısında da çocuğun “çocuksu” ihtiyaçlarına dair bir kabulün olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, bahsedilen farklı yaşam tarzlarının ortak olarak bir çocukluk anlayışına sahip olduğunu fakat bu çocukluk anlayışlarının farklı fikirlerden beslendiğini söylemek mümkündür.

Çocuğun kamusal zeminde özneleştirilmesi sürecinin büyük bir yoğunluk kazandığı cumhuriyet yıllarında, çocuklar için üretilen materyaller çeşitlilik kazanmıştır. Bu çeşitliliği, anı ve hatırat metinlerinde çocuklara verilen hediyeler üzerinden ele almak mümkün olmuştur. 1930’lu yıllarda İstanbul’da bir çocuk olan Liji Pulcu Çizmeciyen’in, annesinin kendisine “NSU marka bir Alman bisikleti” aldığı yazdan bahsettiği hatırasında bisikletin çocukların yaşantısında yer edinmeye başladığı görülür (2020, 78). Aynı yıllarda Ankara’da bir çocuk olan Bozkurt Güvenç ise istediği bisiklete kavuşmasını şöyle kaleme alır (2004, 71-72):

“Şehirde otodan çok bisiklet vardı; ama benim gönlüm, Tekirdağ’dan beri hasretini çektiğim, gümüş renkli Adler (kartal)’de idi. Taa uzaktan geldiğini görür, anneme gösterirdim. "Anne bak, Adler!" diye diye, sonunda, gümüş-alüminyum renkli bir Adler'im oldu. Ayda beş lira taksitle. İlk gece ne kadar mutlu idim. Yatak odamıza sığmayınca, misafir odasında yattım, bisikletimle.”

Osmanlı toplumuna 1885 yılından sonra dahil olan bisikletler, çoğunlukla yetişkinler tarafından ulaşım aracı olarak kullanılmış; zaman içerisinde çocuklar tarafından eğlence ve oyun amaçlı kullanılmaya başlamıştır. Anı ve hatıratlarda, son dönem Osmanlı çocuklarından yalnızca bir şehzade olan Ali Vâsıb Efendi’ye on bir yaşındayken iki tekerlekli bir bisiklet alındığı görülür (2017, 76). Dolayısıyla bisikletin, Osmanlı çocukları arasında yaygınlık kazanmadığı düşünülmektedir. Güvenç’in bisiklet sahibi olma sürecinin ailesinin ekonomik koşullarını zorlaması ve bu sebeple bisikletin taksitle alınmış olması ise cumhuriyet yıllarında da bisikletin her çocuk için kolay erişilebilir bir konumda olmadığını göstermektedir.

Cumhuriyet yıllarında çocuklar için hediye kategorilerinden birini de “saatler” oluşturmuştur. Dijital saat imkanlarının henüz var olmadığı günlerde, çocuklara analog saat okumasının doğru bir şekilde öğretilmesi önemlidir. Çocuğun bileğinde bir saatinin olması bu öğrenmeyi kolaylaştıran yollardan biridir. Bu nedenle kol saati, çocuklara alınacak uygun hediyelerden biri olmuştur. Kendisine kol saati hediye edilen yazarlardan biri Atilla Karaosmanoğlu’dur. Karaosmanoğlu, sünnet olması sebebiyle getirilen saati, sürekli takması ve zamana dikkat etme alışkanlığı kazanması için babasının sık sık tamir ettiğine de değinir (2005, 18). Saat hediyesi alan çocuklardan bir diğeri Gün Zileli’dir. Fakat Zileli’ye babası tarafından hediye edilen

ve Fransa'dan getirilen bu saat bir kol saati değil “içinde bir kovboyun her saniye tabancasını salladığı bir kovboyu saat” olmuştur (2014, 119). Bu saat Zileli ve ağabeyi Can için büyük bir yenilik anlamına gelmektedir. 1950'li yıllara tekabül eden bu yıllarda her ne kadar çocukların kullanımı için üretilen saatler mevcut olsa da çocuksu niteliklerle tasarlanmış “kovboyu” bir saat, cumhuriyet çocuğunun sahip olduğu imkanlar dahilinde erişilmesi zor ve modern bir eşyadır.

Çocukluğu cumhuriyet yıllarında geçmiş yazarların aldıkları hediyeler arasında önemli yer tutan hediye kategorilerinden biri de kitaplardır. Eğitimin merkezileştiği, ders kitapları ve müfredatın ideal yurttaş yetiştirme amacı doğrultusunda önem kazandığı cumhuriyet yıllarında; çocuk edebiyatı ve neşriyatı da bu amaç yolunda bir araç olarak benimsenmiş ve devletin kültür politikalarında yansımaları bulmuştur (Günyüz, 2020, 138). Devletin çocuk edebiyatını araçsallaştırdığı politikalar doğrultusunda çocuklara yönelik kitaplar, dergiler ve çeşitli süreli yayınlar, son dönem Osmanlı'daki yaygınlığını ve erişilebilirliğini artırmıştır. Bu sürece paralel olarak çocukların okur-yazar olmasında aileler nezdinde de önem kazanmıştır. Çocukluğunu erken cumhuriyet yıllarında geçirmiş olan Ahmed Yüksel Özemre'nin anılarında, bahsedilen duruma dair örneklerle rastlarız. Özemre, ailesinin kendisine hediye ettiği kitaplardan şöyle bahseder (2018, 73):

“Babam ve annem benim büyük bir şevkle kitap okuduğumu görünce bana Ahmet Halit (Yaşaroğlu) Kitabevi'nin çıkardığı bütün çocuk kitaplarını tek tek almağa başladılar. Yusuf Bey amcanın delaletiyle Çocuk Esirgeme Kurumu'nun çocuklar için çıkarmış olduğu kimi masal, kimi seyahat, kimi inceleme, kimisi de çocuklar için ilmî konuları anlatan 105 adet kitabı da benim için satın almıştı.”

Bu alıntıyı değerlendirirken Ahmet Yüksel Özemre'nin aile ortamını biraz açmak gerekli olabilir. Özemre'nin ailesi Üsküdar'da yaşayan, modern yaşamın getirdiği birtakım yeniliklere uyum sağlamış olmasının yanı sıra temel yaşam saikleri din ve geleneğe dayanan bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda Özemre'ye, din eğitimi destekleyecek Ahmet Halit Yaşaroğlu Kitabevi'nin yayımladığı kitaplarla birlikte devletin kültür politikaları ekseninde yayımlanan “modern” kitaplar da hediye edilmiştir. Ayrıca ailesinin, kitaplara yönelik ilgisi doğrultusunda hediye alması Özemre'nin bir çocuk olarak dikkate alındığını ve önemsendiğini göstermektedir. Özemre'den yaklaşık on yıl kadar ileri tarihlerde fakat İstanbul'un çok uzağında Sinop'ta bir çocuk olan Güven Turan'a kitaplar hediye eden kişi ise babasıdır. Turan, babasının kendisine her gece kitap okumasının yanı sıra İstanbul, Samsun gibi şehir merkezlerine gittiğinde elinde kitapla döndüğünü söylemiştir (2021,147).

Cumhuriyet döneminin yurttaş yetiştirme politikaları doğrultusunda çocuk edebiyatına yüklenen misyonun hayata geçirilebilmesi kitapların yaygınlaştırıldığı oranda mümkün olmuştur. Çocuğa yönelik edebi eserlerin nicelik olarak arttığı ve farklı kesimlerden çocuklar için daha erişilebilir bir konuma geldiği cumhuriyet yıllarında, çocuklara kitap hediye edilen örnekler de artmıştır. Metinlerde, bahsedilen örneklerin farklı yıllarda ve coğrafi konumlarda görülmesi de bu düşünceyi desteklemektedir.

Anı ve hatıratlardaki yaşantılar incelendiğinde harçlık alma örneklerinde de zamana bağlı olarak bir artış görülür. Son dönem Osmanlı çocukları, ailelerinin veya diğer yetişkinlerin verdiği harçlıklardan daha az bahsederken cumhuriyet çocukları, bu anlatılara daha sık yer vermiştir. Bu durumun, değişen yaşam pratiklerinde çocuğun ihtiyaç alanlarının çeşitlenmesiyle ilgili olduğu düşünülür. Cumhuriyet çocuğu için okula gitme, başlı başına bir harçlık alma sebebidir. Okul ortamında kitaplar, kırtasiye ihtiyaçları veya öğle yemeği gibi çeşitli ihtiyaçlar çocuğa harçlık verilmesini gerekli kılar. Eğer çocuk şehir merkezinde yaşıyorsa bu harçlık ihtiyaçlarına çeşitli oyun ve eğlence araçları da eklenir. Söz konusu ihtiyaçlar yalnızca cumhuriyet çocuğuna özgü değildir. Son dönem Osmanlı'da, Başkent İstanbul başta olmak üzere çocuk için bu ihtiyaçları gerekli kılacak ortamlar mevcuttur fakat anılarda, cumhuriyet çocuklarının aldıkları harçlıklara daha fazla yer verdiği görülür.

Çocuğa verilen harçlık aynı zamanda çocuk için bir para harcama inisiyatifi ortaya çıkarmaktadır. Anı ve hatıratlarda, çocukluk harçlıkları ile yapılan alışverişler incelendiğinde bu harcamaların genellikle yiyecek-içecek ve kitap-dergi kategorileri etrafında şekillendiği görülür. Ancak çocukların birçoğu, sevdiği yiyecek-içecekleri ve kitapları tek seferde alabilecek miktarda harçlığa sahip olamamıştır. Harçlığı, almak istedikleri için yetersiz kalan yazarlardan biri Yekta Kopan'dır. Kopan, haftalık iki buçuk lira olan harçlığından *Doğan Kardeş* dergisini almak için para ayıramayınca bulduğu çözümü şöyle anlatır (2021, 259):

“Bitmesin diye hafta boyunca ağırdan alarak sayfa sayfa okuduğum derginin verdiği zevkler ile hınzır dünyanın gelip geçici zevkleri arasında karar vermeliyim. Çözüm üretmekte gecikmiyorum. Madem aileden gelen harçlık simitle gazozu, silgiyle kaleme, karikatürlü sakıza gidiyor, öyleyse *Doğan Kardeş* için kendi paramı kendim kazanırım. Biriktirilmiş bayram harçlıklarından sermayeyi denkleştirip iş hayatına atılıyorum. Mahallede ‘Şans-Kader-Kismet’ çekilişi yaptırmaktan pazarda su satmaya kadar türlü maceraya giriyorum.”

Harçlığı, satın almak istediklerine yetmeyen Güven Turan ise Yekta Kopan'dan farklı olarak simit, turşu suyu, leblebi ve leblebi tozu gibi çok sevdiği yiyecek-içeceklerden tasarruf etmiş ve okumak istediği kitap ve dergilere kavuşmuştur (2021, 148). Harçlığı

ile istediği kitabı satın almak konusunda Ülkü Tamer biraz daha şanslıdır. Babasından her harçlık alışında Millî Eğitim Bakanlığının kitabevine giden ve kitaplığındaki eksik kitaplarını tamamlayan Tamer, harçlığını kitaba yatırdığını öğrenen babasının kendisine yeniden harçlık verdiğini ve kendisinin de yeniden kitabevinin yolunu tuttuğunu yazmıştır. (2010, 31).

Sunulan örneklerde çocuklar, mücadele etmek veya fedakârlık yapmak zorunda kalmış olsa da satın almak istediklerine bir şekilde ulaşabilmişlerdir. Fakat bu, her istediklerine sahip oldukları anlamına gelmemektedir. Çocukların ihtiyaç duydukları eşyalara ulaşması ebeveynlerinin de bunu bir ihtiyaç olarak görmesiyle ilişkilidir. Ebeveynlerinin öncelik olarak görmediği ihtiyaçlara ulaşmak çocuklar için daha zor olmuştur. Bunun en açık örneğini Adalet Ağaoğlu'nun hatıralarında görürüz. Ağaoğlu, babasının lüks tüketime karşı olduğunu; kitabı ve defteri de lüks tüketimden sayması sebebiyle de kendisinin ve kardeşinin bu tür ihtiyaçlarına ulaşmak için çok mücadele etmek zorunda kaldıklarını söylemiştir (1985, 101). Ağaoğlu bir başka pasajında, babasının ihtiyaçlara yönelik tutumunu ve bu tutumun aile ilişkilerine yansımaları şöyle detaylandırır (94):

“Babamızı vurduğum duymaz buluyor, ona fazla yaklaşmıyorduk. Zaten o da kendisine fazla yaklaşmamız için hiçbir şey yapmıyordu. Bir yazı makinesi istiyordum. İlkokulu bitirince, beni ortaokula göndermesini istediğimden beri ondan hiçbir şey istememiştim. İsteklerimde kesin haklı olmalıydım. Ama babam için tek haklı istek, karnımızın tok, sırtımızın pek, uykumuzun da zamanında, yeterli olmasıydı. Bu üç temel gereksinim dışında çocukların, insanların başka bir gereksinimi olacağını düşünemediğimize bile inanmazdık.”

Ağaoğlu'nun bir yazı makinesi istediği gibi Ahmed Yüksel Özemre de üçüncü sınıftan itibaren hep bir mikroskop ve astronomik dürbün sahibi olmayı düşlediğinden bahseder. Maddi açıdan böyle bir imkana sahip olmayan Özemre, sünnet düğününde hediye verilecek paralarla bunu almayı planlamış fakat düğünde gelen hediyeler ancak ailesinin acil borçlarını kapatmaya yetmiştir (2018, 65). Burada, çocuğun isteğinin ebeveyn nezdinde bir ihtiyaç olarak tanımlanmamasından ziyade ihtiyaçların önceliklendirilmesine ilişkin bir sonuç vardır. Ancak çocukların para harcama ve alışveriş alanındaki inisiyatiflerini, büyük ölçüde ailenin ihtiyaçlara bakış açısı şekillendirmiştir.

1.1.2. Çocukluk Yaşantılarında Cinsiyet Faktörü

Osmanlı ve cumhuriyet toplumunun gündelik yaşantısında kadın ve erkek, birtakım farklı toplumsal rollere sahiptir. Toplumsal yaşam düzeninin devam edebilmesi ise bu rollerin çocuklara da cinsiyetleri doğrultusunda aktarılmasıyla mümkün görülmüştür.

Böylelikle çocuklar eğitim alacakları yaşa geldiklerinde, eğitim süreçlerinin önemli bir parçasını bahsedilen toplumsal rollere hazırlık aşaması oluşturmıştır. Evde bu rollerin kazanımına yönelik öğretilenlerin yanı sıra Tanzimat'la beraber devletin başlıca müdahale alanlarından birine dönüşmüş eğitim sistemi ve okullar da konuyu bir müfredat çerçevesi içinde öğretmeyi amaçlamıştır. 1869 tarihli *Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin* rüştiyeler için öngördüğü programda erkek ve kızlara göre bazı derslerin farklılık göstermesi bu duruma en açık örneklerden biridir. Rüştiye programlarındaki ders içeriklerine “Çocuğun Eğitimi” başlığı altında yer verilmiştir. Kızlar için ilk rüştiyenin açıldığı 1859 yılından önce kız çocuklarının yalnızca sıbyan mektebinde öğrenim görebiliyor olması ise cinsiyet farklılıklarının eğitim yaşantısına bir başka açıdan yansımaları gösterir (Akyüz, 2012, 165). Bununla birlikte bahsedilen okullaşma çabası küçük bir kesime ulaşabilmiş ve eğitim, toplumun kendi çabasına bağlı kalmıştır. Son dönem Osmanlı yıllarında, Edirne'nin sınır bölgesindeki bir mahallede çocuk olan Şevket Süreyya Aydemir'in anılarında bu çabayı görmek mümkündür. Aydemir'in annesi okuma-yazma bilmekte ve mahallenin kızlarına, kadınlarına namaz surelerini ve çeşitli duaları öğretip din, masal ve ders kitabı gibi pek çok kitabı okumuştur (1999, 23). Bu eğitim, kız çocukları için yeni bir yaşam tahayyülü oluşturmamakta yalnızca mevcut hayatlarını sürerken ihtiyaç duyacakları bilgileri edinmelerini sağlamıştır.

Benzer eğitim koşullarına, çocukluğunun bir döneminde Cahit Uçuk da maruz kalmıştır. İstanbul'dan taşındıkları bir Anadolu kasabasında kızlar için mektep bulunmayınca Uçuk, kasaba kızlarının bilgi ve becerisini edinmeye başlamış fakat bu durum annesini endişelendirmiştir. Annesinin bu endişesini Uçuk, “Bir Selanik çocuğu, bir İstanbul kızı olmaktan yavaş yavaş bir Anadolu köylü kızı olmaya doğru geliyordu. Bunu çok büyük bir ustalıkla önlemesi lazımdı. Onun kabiliyetlerinin körlenerek başka bir kültürün içine düşmesini istemiyordu.” cümleleriyle aktarır (2019, 388). Uçuk'un babası Vehbi Bey'in, kasaba eşrafını ikna etmesi üzerine kız okulu açılması ve bir de hoca gönderilmesi için Maarif Müdürlüğüne tezkere yazılır. Kızının mektebe ve kitaplara yönelmesi en çok da annesi Hadiye'yi sevindirmiştir. Aslında annesinin Uçuk'un eğitimi için gösterdiği çaba, kızının geleceğindeki yaşam tahayyülünü belirlemek amacını taşır. Kızının bir kasaba kızı gibi değil lisan öğrenen, piyano çalan veya jimnastikle uğraşan modern bir İstanbul kızı olarak yaşamını sürdürmesini istemiştir.

Çocuğun eğitiminin cinsiyet faktöründen etkilenmesi yalnızca Osmanlı toplumuna özgü değildir. Cumhuriyet toplumunda da kadın ve erkekler, toplumsal rollerini sürdürmeye devam ederler. Gündelik yaşam dinamiklerinin yanı sıra cumhuriyet ideolojisi, kadınlar ve erkekler için ideal statüler ve roller önerir, bu rollere siyasal projeler çizer. Bu doğrultuda ideal kadın ve erkek rolleri, dönemin pek çok yazılı ve görsel kaynakları ile çocukların tahayyülüne dahil edilmeye çalışılmıştır (Öztan, 2019, 181). Dönemin ideolojik faaliyetleri için önemli bir kanal olan eğitim, bu rollerin benimsetilmesi için de bir araç konumundadır. Bu duruma örneklik teşkil eden uygulamalardan biri, 1924 yılının ilkökul müfredat programında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden farklı olarak ev idaresi, nakış, biçki ve dikiş derslerini almasıdır (Dilek, 2016, 6). Böylelikle kız öğrencilerin, toplum içerisinde idealize edilmiş olan rollerini bir görev gibi benimsemeleri teşvik edilmiştir. Bu derslerin ilerleyen yıllarda da programda yer aldığı Teoman Onat'ın, "...Bir de kızlara daha çok ama bize daha az olmak üzere dikiş dersimiz vardı. Neye yarayacak ki diye biz erkekler pek yüz vermez, hatta bilmemizle hiç övünmezdik." ifadesinden anlaşılmaktadır (2003, 29). Onat'ın aktardıklarında, erkek öğrenciler dönemin idealize edilen toplumsal rollerini benimseyen bir tutum sergilemişlerdir. Bu çerçevede dikiş, yalnızca kız öğrencilere mahsus bir beceri olarak görülmektedir.

Cumhuriyetin eğitim politikaları ve bu politikalar doğrultusundaki uygulamalar, tüm erkek ve kız çocuklara ulaşmak için yeterli olmamıştır. Özellikle kız çocuklarının, pek çok farklı nedenle, eğitime erişimi oldukça kısıtlı kalmıştır. Bu yıllarda, eğitime erişimin fazlaca zor olduğu kırsal bir bölgede köy enstitüsü öğrencisi olan Hacı Angı, "Köy enstitülerinin kurulduğu yıllarda öğrenci bulmak zordu. Hele kız öğrenci bulmak daha da zordu. Enstitülerde çalışan kadın öğretmenler, çevre köy ve kasabaları giderek kız öğrenci bulmaya çalışıyorlardı." diyerek kız çocuklarının eğitimdeki dezavantajlı konumuna değinmektedir (2018, 52).

Anı ve hatıratlarda incelenen çocukluk yaşantılarında, eğitim haricinde, cinsiyete göre farklılık gösteren pek çok alana rastlanmıştır. Bu alanları; cinsiyete mahsus karakter özellikleri, cinsiyete mahsus toplumsal roller, giyim, oyun/oyuncaklar ve evlenme olarak sıralamak mümkündür. Anıların yaşandığı toplumsal ortamda, erkek ve kız çocuklarından öğrenmeleri beklenen rollerin içerisinde kendi cinsiyetlerine uygun hâl, hareket ve davranışlar bulunuyordu. Bazı metinlerde, bu eylemlerin ne olduğuna dair çıkarımlar sağlayan anlatılar yer almıştır. Söz konusu anlatılar hem Osmanlı hem de

cumhuriyet dönemlerinde yaşanmış olup coğrafi olarak da farklı konumlarda gerçekleşmiştir. Toplumun bahsedilen beklentisiyle karşılaşmış çocuklardan birisi oldukça hareketli bir kız çocuğu olan Cahit Uçuk'tur. Uçuk'un bu coşkun mizacı, bir arada yaşadıkları annesinin teyzesi tarafından, "...düz yürümüyor mu bu kız? Ya sıçırıyor ya koşuyor. Merdivenleri çift basamak çıkma havasında. Bacakları uzadığında herhalde üçer üçer çıkacak. İnmeyecek, tırabzanlardan kayacak. Bari adı gibi gerçekten erkek olsaydı daha yakışacaktı." deyimleriyle eleştirilmiş ve bu eleştiriler annesini oldukça hırpalamıştır (2019, 189). Son dönem Osmanlı çocuklarından Mîna Urgan'ın anılarında da toplumun kendi cinsiyeti ile bağdaştırmadığı eylemler sıkça yer alır. Kendinden "çok belalı bir erkek çocuk" olarak bahseden ve kızdığı zaman oğlanları dövdüğünü söyleyen Urgan, Arnavutköy Kız Koleji'ne başlayana kadar hiç kız arkadaşının olmadığını belirtmiştir (2013, 126). Çocukluğunu Urgan ile neredeyse aynı yıllarda fakat İsviçre'nin Cenevre kentinde geçiren Abidin Dino'nun ise erkek çocuğu gibi eylemlerde bulunması beklenmektedir. Evlerindeki büyük bir kız kalabalığının içerisinde yetişmesi sebebiyle abisi Arif, Abidin Dino'nun "hanım evladı" hâline gelmemesi için kendisine "erkek" gibi davranmış ve onu henüz altı yaşındayken bisikletle Cenevre sokaklarını gezmesi için zorlamıştır (1995, 40). Osmanlı'nın son yıllarında çocukluklarını geçirmiş bu yazarların anılarındaki ortak nokta, bulundukları çevrede kız ve erkek çocuklarına mahsus karakter özelliklerinin benimsenmiş olması ve kendilerinden, diğer cinsiyete mahsus eylemlerde bulunmamalarının beklenmesidir. Nitekim çocukların bu yöndeki eylemleri, "erkek çocuk" veya "hanım evladı" gibi isimlendirmeler yapmalarına sebep olmuştur. Bu isimlendirmelerin cumhuriyetin ilerleyen yıllarında da yapıldığı 1970'li yıllarda bir çocuk olan Filiz Özdem'in anılarından çıkarılmaktadır. Özdem'in erkek oyunlarına merakı sonucu babası ona "Erkek Fatma" lakabını takmış ve üstüne "Keşke bu kız erkek olsaydı!" diyerek yakınmıştır (2021,98). Toplumda, çocukların farklı cinsiyete mahsus olduğu düşünülen eylemleri gerçekleştirmeleri oldukça tepki görmüştür. Bu tepkinin, çocuğun gelecekte de söz konusu eylemleri sürdürmesi ve toplumsal düzende önemli bir dinamik oluşturan cinsiyet rolünü sekteye uğratarak toplum yaşamının işleyişine mâni olması endişesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocuğun toplumsal cinsiyet rollerini benimsemesi ve öğrenmesi önemli görülse de anı ve hatıratlarda, çocukların bu rollere hazırlanmasında onlara karşı baskıcı bir tutum sergilenmediği fark edilmiştir. Çoğunlukla kız çocuklarının anılarında bu rollere

hazırlanmaya yönelik anlatılara yer verilmiş fakat kız çocuklarına da “kız çocuğu” olması sebebiyle üzerine düşen görevleri yerine getirmesi için büyük bir baskı hissettirilmemiştir. Bu durumun, kız çocuklarında eğitime erişimin, kısmî de olsa, artmasıyla birlikte okulun çocuğun üzerine bir sorumluluk yüklemesi ve böylelikle ev işlerinin, kızlar için salt önceliğini yitirmeye başlamasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu düşünceyi destekleyen örneklerden biri Halide Nusret Zorlutuna’nın anılarında yer alır. Kitap okuma sevgisini çocukluğunda kazanmış olan Halide Nusret, vaktini okumaya ayırdığı için ev işlerini boşladığını, “Ben romanlara dalalı evden barktan, işten güçten soğumuştum! Vazifelerimi ihmal ediyordum; günlerce toz almadığım, babamın mendillerini yıkamadım oluyordu. Bazen kilerden erzak çıkarmayı bile unutuyordum. Küçük kardeşimle hiç ilgilenmiyordum.” cümleleriyle anlatır (2018, 113). Bu doğrultuda, Halide Nusret’in görevleri arasında toz almak, mendil yıkamak veya erzaklarla ilgilenmek gibi ev işlerinin yer aldığı görülmektedir fakat kendisine, ev içindeki görevlerini ihmal ettiği için uygulanan bir baskıdan söz etmemiştir. Yalnızca annesinin nakış, dikiş öğretmeye hevesli olduğuna ve bu işler için “bir ev hanımına mutlaka lazım olan bilgiler” dediğine yer vermiştir (111).

Anı ve hatıratlarda, cinsiyete göre farklılık gösteren alanlardan biri de giyim olmuştur. Özellikle kız çocuklarının anılarında bu meselenin daha çok yer edindiği görülür. Kız ve erkek çocuklarının giyimleri arasındaki farkı detaylıca irdeleyen yazarlardan biri Halide Edib Adıvar’dır. Çocukluk döneminin giyim âdetlerini Halide Edib şöyle değerlendirir (2021, 34):

“Onun o günkü dünyası, yaş ve cins derecesine göre iki kısma ayrılır. Kız çocuklar ancak on yaşına kadar çocuktur. Ondan sonra çarşafa girer, büyükler sınıfına dahil olurlar. Büyükler ister on iki ister altmış yaşında olsun, hep birbirinin aynıdır. Halide’ye göre oğlanlar çocuk sınıfında değildirler. Hepsi büyük erkekler gibi giyinirler, gürültücü ve menfur mahluklardır.”

Buradan yola çıkarak kız çocuklarının belli bir yaştan sonra çarşaf giymesinin yalnızca çocuğun ve ailesinin talepleri değil toplumun da talep ve beklentileri yönünde gerçekleştiği görülmektedir. Yazarlar, çocukluk yıllarında toplumun söz konusu beklentileri doğrultusunda çarşaf giydiklerini de yazmışlardır. Bu yazarlardan biri olan Cahit Uçuk, annesiyle Malatya’ya yaptıkları bir ziyarette, gittikleri yörede böyle bir âdet ve beklenti olduğu için İstanbul’dan çarşaf ayarlamıştır. Bu suretle ilk kez çarşaf giymek zorunda kaldığını yazan Uçuk’un, çarşaf giyme gerekçesi ise annesiyle aynı boyda olması ve bu boyda bir kızın yaşının küçük olduğunu kimsenin tahmin edemeyecek olmasıdır (2019, 407). Benzer bir örnek olarak Halide Nusret Zorlutuna

da çocukluğunda, Kerkük'e yapacağı bir ziyaret öncesi çarşaflık aldığını ve Kerkük'te kızların yedi yaşında abaya adında bir örtüye sokulduklarını anlatmıştır (2018, 47). Bu örneklerden farklı olarak Mîna Urgan, çocukluğunda kız çocukları için böyle bir giyim âdetinden söz etmemiş ve kendisinin de okul dışında pantolon veya şort giydiğini söylemiştir (2013, 125). Urgan bahsettiği dönemlerde, kızların giyiminde pantolonun yaygın olmadığını ve saçları da kısa olduğu için kendisini dışarıdan görenlerin oğlan zannettiklerini eklemiştir. Anı ve hatıratlarda, kız çocuklarının giyimine dair yer alan âdetlerden biri de çemberlenmektir. Gazipaşa'nın Çile köyünde bir çocuk olan Pakize Türkoğlu çemberlenmeyi, "kızların akıl balığ olduktan sonra başlarını örtmeleri için yapılan bir törendi" şeklinde ifade ederken herkesin bu töreni uygulamadığını da eklemiştir. (2013, 173).

Kız çocuklarının yaşantılarında dikkat çeken noktalardan biri de evlilik yaşıdır. Hatta, anılardaki çocukluk yaşantılarını inceleyen, Bekir Onur evlenme konusunda ortaya çıkan en temel hususun erken evlenme olduğunu ifade etmiştir (2005, 185). İncelenen anı ve hatıralarda, en temel özellik olarak olmasa da küçük yaşta evliliğe dair örneklerle rastlanmıştır. Anlatılara göre kız çocukları, on iki on üç yaş civarlarında evlenebilir olgunlukta görülmüşlerdir. Bu konuya anlatılarında yer veren yazarların ise hiçbiri bunu deneyimlememiş ve çevrelerinde şahit oldukları örnekler üzerinden anlatmıştır. Söz konusu yazarlardan biri Halide Edib Adivar'dır. Adivar, bir Ramazan iftarı buluşmasında sofradaki çocuklardan biri olan Bedriye'nin evlenmesini, "Bu çocuk toplantısının en büyüğü belki on-on iki yaşlarında olan, narin ve güzel Bedriye'ydi. O bayram ertesi onu gelin ettiler. Gerçi çarşafa gireli epeyce olmuşsa da henüz yukarıdaki büyüklerin arasına giremiyordu." cümleleriyle anlatır (2021, 70). Buradaki ifadelerden, evlenmesinde Bedriye'den çok onu evlendiren ailenin veya yetişkinlerin inisiyatif sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Kızların küçük yaşlarda evlendirilmesine dikkat çeken yazarlardan biri Cahit Uçuk'tur. Uçuk, savaş yıllarında yerleştikleri Anadolu kasabasında kızların erken yaşlarda evlendirildiğine şöyle değinir (2019, 395):

"Cahit, evin arka odasında, perdenin arkasında akşamları Karagöz ile Hacivat'ın gölge oyununu sahnelemeye başlayınca bir anda bütün köy kızlarının sevgilisi oldu. Köyde küçük kızları gelin ediyorlardı. Cahit bu on üç, on dört yaşındaki taze gelinlerin dert ortağı olmuştu. O geceki Karagöz gösterisiyle onları çok etkileyebildiğini farkettiler. Masanın ayakları arasında gerili beyaz çarşaf üstünde oynayan Karagöz'le Hacivat bu geceden sonra bütün yaz boyunca gelin kızlara, dayağa karşı çıkılması gerektiği gibi konularda konuşup durdular."

Kızların küçük yaşlarda gelin edilmesi henüz o günlerde yazarı rahatsız etmektedir. Uçuk'un yetiştiği aile ortamı ve ailesinin bu konudaki görüş ve tutumları, kendisinin de bu yönde bir tutum geliştirmesini sağlamış görünmektedir. Küçük yaşta evliliğe şahit olan bir başka yazar ise Halit Ziya Uşaklıgil'dir. Uşaklıgil, çok sevdiği dadısı Gülfidan'ın evlendirilmesinden bahsederken "Ailenin en büyük çocuğu, benden on yaş büyük kızı, gelin olacaktı, demek on dörtle on beş arasında..." diyerek yaşının küçüklüğünü vurgulamıştır (2017, 29). Küçük yaşta evlilik örneklerine bakıldığında, bu örneklerle anılarında yer veren yazarların çoğunlukla kadın olduğu görülür. Yazarların, dezavantajlı gördükleri bu durumu bir serzeniş olarak büyük bir empati duygusundan hareketle dile getirmiş oldukları düşünülebilir.

Bahsedilen alanlar dışında, çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşan en belirgin alanlardan biri de oyunlar ve oyuncak tercihleri olmuştur. Erkek ve kız çocuklarının oynadığı oyunlar ve oyuncaklar, toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda birbirinden ayrılmıştır (Onur, 2005, 445). Bununla birlikte bu ayrımı aşmak isteyen ve bu ayrımın dışındaki oyunları/oyuncakları tercih eden çocuklar da olmuştur. Bu çocuklardan biri Mîna Urgan'dır. Çocukluğundaki eylemleri doğrultusunda kendini bir "erkek çocuk" olarak adlandıran Urgan, çocuk oyunu olarak da be bebek oynamadığını söylemiştir (2013, 126). Kendisine gelen bebek hediyelerini parçaladığını da eklemiştir. Urgan, bu huyundan dolayı ailesinden herhangi bir olumsuz tepki görmemiştir. Benzer şekilde bebek oynamaya hiç hevesi olmayan Filiz Özdem'in de hiç oyuncak bebeği olmamıştır (2021,98). Anı ve hatıratlarda, kız ve erkek çocuklarının oyunları ve oyuncaklarına dair çok çeşitli örnekler bulunmuştur. Ancak oyunlara dair daha detaylı değerlendirmeye "Çocuk Oyunları" başlığında yer verilecektir.

Çocukların yaşantılarında cinsiyet faktöründen etkilenen alanların, konuyla ilgili literatür çalışmaları kapsamında değerlendirildiğinde, büyük ölçüde literatürü destekleyen nitelikte olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çalışmada ortaya koyulan alanlardan biri olan cinsiyete mahsus karakter özelliklerine, incelenen anı ve hatıratlar doğrultusunda yer verilmiştir.

4.6.2. Çocuğun Sorumluluk ve Yükümlülük Alanları

Toplum yaşantısının sürdürülmesinde iş/görev paylaşımının önemli bir yeri vardır. Özellikle geleneksel toplum yaşantısında, insanların yaşamlarını devam ettirmeleri ciddi bir iş gücü ister ve bu iş gücünün, toplumun her bir ferdi tarafından paylaşılması gereklilik arz eder. Günümüz modern yaşam pratiklerinden oldukça farklı olan

geleneksel yaşam tarzında insanlar, kendi ihtiyaçlarının birçoğunu kendisi karşılamaktaydı. Tam da bu noktada toplumdaki her fert, kendi gücü ve becerileri doğrultusunda ihtiyaçların giderilmesine yönelik iş yükümlülüğü üstlenmiştir. Böylesine iş birliğinin olduğu bir toplumsal ortamda çocuklar da toplumla dayanışma içerisinde. Bu düşünceden hareketle anı ve hatıratlarda, çocukların toplumsal iş paylaşımı içerisinde nasıl konumlandığı ve ne şekilde sorumluluklar üstlendiği incelenmiştir. Çocukların ev ortamından okul ortamına kadar bulundukları pek çok ortamda kendi güçleri ve kabiliyetleri nispetince sorumluluk aldığı görülmüştür. Bu sorumluluklardan en sık rastlanılanı, annenin işlerini kolaylaştırmak adına, büyük kardeşin küçüğünün bakımına yardımcı olmasıdır. Küçük kardeşlerinin bakımından sorumlu tutulan yazarlar ele alındığında, yalnızca kız çocuklarına değil erkeklere de bu sorumluluğun verildiği görülür. Kardeşiyle ilgilenerek annesinin işlerini kolaylaştıran erkek çocuklarından biri Zeki Mesud Alsan'dır. Kız kardeşi Zehra dünyaya geldikten sonra sokağa çıkma izinleri kısıtlanan Alsan anılarında, bir Ramazan günü iftar hazırlamak için annesinin kendisine kardeşini emanet ettiğinden bahsetmiş ve bu sebeple o akşam sokağa çıkamadığını söylemiştir (2002, 5). Yazdıklarından yola çıkarak Alsan'ın, çocukluğunda böyle bir sorumluluğu taşımaktan çok da keyif almadığı söylenebilir. Annesi ihtiyaç duyduğu için küçük kardeşlerinin bakımıyla ilgilenen çocuklardan biri de Pakize Tarzi'nin ablası Kâmiyap'tır. Tarzi'nin ailesi, savaş yıllarında Halep'ten Şam'a göçmek zorunda kalır ve yaşanan trajedi sonucu annesi güçten düşecek kadar hastalanır. Böyle bir ortamda evin büyük ablası ev idaresini devralır fakat Tarzi, bunu anlatırken ablasının henüz çocuk yaşta olduğunu belirtmiştir (1992, 3). Tarzi'nin ablası, bu sorumluluğu böyle bir ihtiyacın ortaya çıkması sonucu üstlenmişse de taşımaktan şikayetçi olmamıştır. Büyük kardeşinin kendisiyle bir ebeveyn gibi ilgilendiği yazarlardan biri de Abidin Dino'dur. Dino, Abisi Arif'in kendisiyle nasıl bir ebeveyn gibi ilgilendiğini şöyle anlatır (1995, 42):

“Arif benimle uğraşmayı sürdürüyordu. Bir bakıma babalığı Arif vazife edinecekti. Ama pek alışılmamış bir baba! Beni seviyor muydu? Seviyordu elbet ama, belki sevgiden çok, pedagojik bir deney konusuydum. Bir gözlem onun için, bir tür okul dışı, belki okula karşı bir öğreti: Özgün eğitim teorileri İsviçre'de doğmuş değil miydi?”

Yazarın anlattıklarından, abisi Arif Dino'nun bir baba gibi vazife üstlenmeyi kendi inisiyatifi ile tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu örneğin yanında, incelenen eserlerde küçük kardeşine sahip çıkmayı ve ağabeylik yapmayı bir yükümlülük olarak yerine getirdiğini dile getiren de olmuştur. Erken cumhuriyet yıllarında bir çocuk olan

Bozkurt Güvenç, kardeşine ağabeylik yapmasının çocukluğunda büyük yer kapladığını, “Kaybolduğunda aramaktan, ona ağabeylik yapmaktan çocukluğumu bilemedim. Gördüğüm bildiğim oyunların çoğunu oynamaya vakit bulamadım. Ben büyüttüm, "ağbi" idim, küçük kardeşime sahip çıkmalıyım. Kaybolup duran kardeşimi arayıp bulmalıyım.” cümleleriyle ifade etmiştir (2004, 25). Kardeşinin yerinde duramayan, hareketli bir çocuk olması bütün aileyi ilgilendirdiği gibi ağabey olarak Güvenç’i de sorumluluk sahibi kılmıştır. Farklı zamanlarda ve mekânlarda, farklı çocukların yaşantısında görülen bu sorumluluk, aile içindeki rollerin nasıl tanımlandığıyla yakından ilgilidir. Aileye bir kardeşin dahil olması diğer büyük kardeşe “ağabey” veya “abla” rolünü getirmekte ve pek çok toplumsal rol gibi bu rol de birtakım sorumlulukları kişiye yüklemektedir.

Çocukların toplumsallaşmaya ilk adımı attıkları aile ve ev ortamı, aynı zamanda onların toplumsal yaşamın iş paylaşımına hazırlandıkları süreci oluşturur. Yazarlar kaleme aldıkları anılarında, ev içerisinde sorumluluk aldıkları bu minvaldeki işlere değinmişlerdir. Ev için ekmek veya başka çeşitte bir yiyeceği almak için gönderilmek, bu işlerden biridir. Son dönem Osmanlı çocuklarından Hıfzı Topuz, yaşı henüz çok küçükken, eve ekmek alan Selim Ağa hasta olduğu için tek başına ekmek almaya gönderilmiştir (2017, 14). Topuz, düzenli olarak eve ekmek almak gibi bir sorumluluğa sahip olmasa da bu görevi üstlenen kişinin yapamaması durumunda ilk akla gelen kişi olmuştur. Bu örnekten farklı olarak ekmek alma sorumluluğunu daha düzenli olarak yerine getiren çocuklar da bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri olan Ahmed Yüksel Özemre, Ramazan günlerinde iftar öncesi pide almak için ağabeyi ile sıraya girdiklerini ve bu eylemin ikisinin görevi olduğunu söylemiştir (2018, 17). Çocukların ev işlerine benzer yönde bir yardımları da komşulara giden ikramlıkları götürme görevidir. Bu görevin toplumda sık rastlanılan bir örnek olduğu Kudsi Erguner’in, “Aynı kural piştikten sonra kokusu etrafa yayılan yemekler için de geçerliydi. Bu tip yemekler her zaman daha fazla yapılır ve bir kısmı, çocuklarla komşulara yollanırdı.” ifadesinden anlaşılmaktadır (2014, 30). Sunulan örnekler doğrultusunda, aile ve ev yaşantılarında çocuklara güçlerinin kaldırabileceği nispette taşıma işlerinin verildiği görülmektedir.

Anılardaki çocukluk günleri, henüz yüksek apartmanların yaygınlaşmadığı ve çoğu evin kendine ait bir bahçesinin olduğu dönemlerde geçmektedir. Bahçeler, çocukların gündelik yaşantısının en önemli mekânsal parçalarındandır. Böyle bir ortamda

bahçelerdeki işler, ev işlerine dahildir ve hane üyelerinin rolleri doğrultusunda paylaşılır. Çocuklara bu paylaşımda düşen en büyük rol ise oyunlar oynayarak bahçenin keyfini çıkarmak ve keşif yapmaktır. Yetişkinlerin refakatinde yaptıkları küçük işler ise onlar için oyun oynamak kadar keyifli olmuştur. Bu işleri zevkle yapan yazarlardan biri Sevim Belli’dir. Belli, annesiyle birlikte tavukların bakımıyla ilgilendikleri günleri, “Anne ile tavukları yemleme, tavukların oraya buraya bıraktıkları yumurtaları bulup toplama oyunu, neşenin ıřıklandırđıđı küçük küçük tablolar. Yumurtaları kırmadan düşürmeden teslim etme gereğiyle uyanan ilk görev ve sorumluluk duyguları.” cümleleriyle anlatır (1994, 9). Onun için bir yumurta toplama oyunu olan bu iş aynı zamanda sorumluluk duygularını pekiştirmektedir. Benzer bir örnek, dadısından toprağa kuru soğan ekmeyi ğrenen Cahit Uçuk’un yaşantılarında görülür. Uçuk, kendisine öğretildiği şekilde soğanları toprağa ektikten sonra toprakta başları belirginleşen yeşil uçları gördüğünde, bu müjdeyi vermek için sevinç çığlıklarıyla eve koştuğunu söylemiştir (2019, 233). Uçuk’un bu eylemi, esasında evde yapılması gereken bir işi kolaylaştırmamaktadır. Onun için bu, sadece bir öğrenme sürecidir. Böylelikle Uçuk, soğan ekmeyi öğrenirken sorumluluk almayı ve başladığı bir işi takip etmeyi de öğrenmektedir.

Buraya kadar sunulan yaşantılar, şehir yaşamı içerisinde geçen, tarım veya hayvancılığın bir geçim kaynağı olmadığı bölgelerdeki çocuklara aittir. Ancak daha farklı bir yaşam düzeninin sürdürüldüğü köy ortamında yetişen çocukların sorumlulukları da farklı olmuştur. Anadolu’nun bir köyünde çocukluğunu geçiren Hacı Angı’nın sorumlulukları, bu farklılığa örneklik oluşturur. Kendisine verilen pek çok işten biri, tek başına tezek toplamaya gönderilmesidir. Angı, bu tezekleri bir torbaya doldurduğunu ve taşıyamadığı için eve sürükleyerek getirdiğini söylemiştir (2018, 12). Angı’nın köydeki bir başka sorumluluğu da koyunları otlatmaktır. Ailesinin koyunlarına komşuların koyunlarının da dahil olmasıyla sayısı yüzlere çıkan hayvanları, merada akşama kadar otlatıp sahiplerine teslim ettiğini anlatırken bu işin “boyundan büyük sorumluluk” olduğunu dile getirmiştir (33).

Köy ortamında yetişen ve hayli sorumluluk üstlenen bir diğer yazar da Hesabali Turan’dır. Turan 9 yaşında başladığı ilkokula, kendi köyünde okul olmadığı için başka bir köyde olan teyzesi Nevride ve beyi Azmi’nin evinde kalarak devam edebilmiştir. Bu evde çok uzun süre misafir olmamakla birlikte kaldığı zaman içerisinde, Turan’a ahır temizliğinden ormandan odun getirmeye kadar birtakım büyük vazifeler

yüklenmiştir (2018, 18). Okumaya böylesine zor şartlar altında devam eden yazar, ortaokula geçtiğinde ise iki arkadaşıyla beraber okuluna yakın bir mahallede ev kiralamış ve bu evde her işini kendisi yaparak öğrenimine devam etmiştir (24).

Çalışmada kapsamında, çocuklara okulda verilen sorumluluklar da incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan sorumluluklardan biri, sınıfta öğrencilerin başkan vb. liderlik barındıran bir unvan kazanıp sınıf düzeninin sağlanmasında görev almasıdır. Son dönem Osmanlı çocuklarından Ahmed Emin Yalman'ın hatıralarında bu yönde bir örneğe rastlanır. Yalman, askerî rüştiyeye devam ettiği yıllarda her sınıfın birincisinin sınıf başçavuşu ve sonraki altı kişinin de çavuşu yapıldığını; bu kişilerin sınıfın birtakım idari meselelerinden sorumlu tutulduğunu söylemiştir (1997, 25). Okuldaki öğrencilere bu şekilde sorumluluk verilerek öğrencilerde bir vazife bilinci oluşturulmaya çalışılmış, disiplinin sağlanmasına ortam hazırlanmış ve birincilik hedefi doğrultusunda öğrenciler arasında bir rekabet zemini oluşturulmuştur. Bazen de sınıfta öne çıkan öğrenci, sınıf öğretmeninin bulunmaması hâlinde öğretmene vekalet etmekle vazifelenmiştir. Bu çocuklardan biri Zeki Mesud Alsan'dır. Mektebe başladıktan iki yıl sonra Alsan, çocukların en bilgici olarak görülmeye başlamış ve Gevrek Hoca'nın, mevlit veya düğün gibi bir organizasyona çağırılması durumunda ona vekalet etmiştir. (2002, 17). Sınıfta öğretmen yerine bir öğrencinin vekalet etmesi örneğine cumhuriyet yıllarında bir öğrenci olan Ahmed Yüksel Özemre'nin anılarında da rastlanır. Özemre, kendisi ikinci sınıftayken tayini çıkan öğretmeninin yerine beşinci sınıflardan Gani isminde bir çocuğun, sınıflarına bir hafta boyunca nezaret ettiğinden söz eder (2018, 61). Çocuklara, sınıfın sorumluluğunu üstlendiren görevler verilmesine farklı dönemlerde rastlanması, bu yönde bir uygulamanın eğitim geleneğinde uzun zamandır yer edindiğini göstermektedir. Bu uygulama ile çocukların, gelecekte üstlenecekleri sorumluluklara hazırlandığı ve dolayısıyla çocuklara, kendi yaşamlarının sorumluluğunu da kendilerinin üstlenmesi fikrinin kazandırıldığı düşünülmektedir. Nitekim ünlü ses sanatçısı Zerrin Özer, ilk şarkısını söylediği ilkokulda kendisi için bir koro kurulduğunu ve ilk solistliğini yaptığı o günün, geleceği açısından belirleyici olduğunu dile getirmiştir (2006, 35). Bu doğrultuda kişilerin, yaşamda belli bir yol kat ettikten sonra anılarını kaleme alması çocukluk yaşantılarının, geleceği şekillendirmedeki rolünü görmeyi de kolaylaştırmıştır.

4.6.3. Üretkenlik

Yetişkinlere nispeten güçsüz ve acemi görülen çocuklardan, genellikle işlevsel bir üretme eylemi beklenmez. Bununla birlikte anı ve hatıratlarda çocukların, birtakım ihtiyaçlarından hareketle, sahip oldukları imkanlar çerçevesinde bazen bir oyuncak bazen de bir enstrümanı ortaya çıkardıkları görülmüştür. Çocukların böyle bir üretim eyleminde bulunmalarının bir gerekçesinin de içerisinde bulundukları, toplumun önemli bir kesimini kuşatmış dezavantajlı sosyo-ekonomik koşullar olduğu düşünülmektedir. Bu koşulları, yaşadığı kırsal bölgede daha yoğun hisseden Hacı Angı, çocuksu ihtiyaçlarıyla nasıl çalgı ürettiğinden “...eskimiş ediklerin (köylü çizmesi) ve postalların konçlarındaki lastikleri çekerek çıkartır, bir tahta parçasının üzerine yan yana gererdim. Sonra elime bir çöp alıp gelişi güzel tıngırdattım.” ifadesiyle bahsetmiştir. Devamında ise babasının bir gün tıngırtıyı duyması üzerine öfkeli bir şekilde “Bizim soyumuzda saz çalan yoktu, sen nereden türedin böyle!” dediğini ve babasına göre çalgı çalıp oynamanın haram olduğunu eklemiştir (2018, 42). Böylelikle onun için çalgı oyunları başlamadan bitmiş olur. Yazarlardan Angı dışında, çocukluğunda kendisine bir çalgı yapmaya çalıştığından bahseden olmamıştır. Fakat eğlence ve oyun ihtiyacına yönelik oyuncaklar veya oyun nesneleri üreten çocuklara çokça rastlanır. Bu çocuklardan biri Yaşar Kemal’dir. Kemal, ortaokul yıllarına kadar cebinde taşıdığını söylediği çakısı ile hayıt dallarından arabalar, develer ve türlü oyuncaklar yapmıştır (2022, 55). Köy ortamında çocukluğunu yaşamının yollarını böylece kendisi keşfetmiştir. Çocukluğunu erken cumhuriyet yıllarının İstanbul’unda geçiren Kudsi Erguner’in anlatılarına bakıldığında, oyuncak konusunda benzer bir yoksunluk olduğu anlaşılır. Erguner, yaz tatillerinde çocukların mahalledeki esnafın yanında çalışmasının adet olduğunu fakat en gözdenin “bir yandan çalışıyormuş gibi görünüp bir yandan da artık tahtalarla kendilerine oyuncaklar ürettiği” marangoz atölyesi olduğundan bahseder (2014, 27). Kendisine de bir yaz bu atölyede çalışmak nasip olduğunda, bir kalas ve iki tekerlek kullanarak tornet yaptığını ve torneti ile mahallenin tek asfalt yolunda aşağı yukarı kaydığını anlatmıştır. Çocukların kendi oyuncaklarını kendisinin yaptığına dair bir diğer dikkat çekici örneğe ise Fethi Naci’nin anılarında rastlanır. Naci, baharın gelmesiyle çocuklar için bir uçurtma faslının başladığını ve çocukların kendi emekleriyle uçurtmalarını yaptıktan sonra okulun bahçesine uçurmaya gittiklerini yazmıştır (2009, 17).

Anı ve hatıratlarda dikkat çeken bir üretim biçimi de öykü, tiyatro oyunu ve gazete türlerindeki metin çalışmaları olmuştur. Bu çalışmalar, yazarların âdeta gelecekteki uğraşlarına ilk adımlarını attıklarını düşündürür. Ayrıca üretilen metinler herhangi bir yükümlülükten kaynaklanmamış, tamamen çocukların kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bir edebiyatçı olan Ali H. Neyzi, yazmaya olan ilgisi çocukluk yıllarında başlayan yazarlardan biridir. İlkokulu bitirdiği yaz bir roman yazan Neyzi, aynı köşk içinde yaşadıkları herkese olduğu gibi dedesine de yazdıklarını okutmuş; dedesi ise bu romanı Neyzi'den habersiz kitapçık olarak bastırmıştır (2003, 26-28). Dedesi, kitabı yüze yakın sayıda kitapçığa bastırmakla beraber fiyatı 5 kuruş olan bu kitapçıkları satmasını ve daha fazla kişiye okutmasını istemiştir. Böylece yayım yaşantısının erken başladığını söylemiş ve Neyzi'ye henüz çocuk yaşlarında büyük destek vermiştir. İlk yayını ilkokul yaşlarında çıkaran bir diğer yazar Ülkü Tamer'dir. Tamer, çocukluğunda Gaziantep'te sürdürdüğü yayın çalışmalarını şöyle anlatır (2010, 31):

“Yayınlanan ilk yapıtım, ilkokul dördüncü sınıftayken yazdığım bir öyküydü. 100-150 sözcükten oluşan "Fakir Aile", Antep'te bir gazetede yayınlandığı zaman, dünyada benden mutlusu yoktu. Yine o sıralarda, babamın daktilosuyla gazete çıkarmaya başladım evde. Gazetem haftalık. Dosya kağıdının iki yanını da daktiloyla doldurmak saatlerimi alıyordu.”

Yazarın aktardıklarından, ailesinin de bu üretim sürecini desteklediği anlaşılmaktadır. Çocuklara verilen hediyeler ve harçlıkların ele alındığı başlıkta yer aldığı üzere babasının Tamer'e kitap alması için fazladan harçlık vermesi de bu desteği gösteren örneklerden biridir.

Yayın hayatına çocukluğunda başlayan yazarlardan biri de Ahmed Emin Yalman'dır. Yalman, diğer yazarlardan farklı olarak gazetecilikle uğraşmış ve henüz dokuz yaşında iken ilk yayını olan *Niyet* gazetesini çıkarmaya başlamıştır. Kendisi bu yayın uğraşını yıllarca devam ettirmiş ve bunu “kaynağı anlaşılmaz istidat ve heveslerin tesiri altında benim adeta gazeteci diye doğduğumu belirtiyordu.” şeklinde yorumlamıştır (1997, 16).

Çalışma kapsamında incelenen metinlerde, çocukların okul ortamında gerçekleştirdikleri belli bir üretim alanına rastlanmamıştır. Yalnızca köy enstitüsünde öğrenim gören Hacı Angı, iş eğitime yönelik ders aldıklarını ve özellikle marangozluğu bu eğitimlerde öğrettiklerini söylemiş, okuldan eve getirdikleri malzemelerle çeşitli ev eşyaları ve eğitim araçları yaptıklarından bahsetmiştir (2018,

44). Bu örneğin dışında çocukların ürettikleri, kendi ilgi ve istekleri doğrultusundaki uğraşlarından hâsıl olmuştur.

4.6.4. Hobiler

Günlük yaşamda kişinin uğraşmaktan zevk aldığı ve belli bir sıklıkta yapmayı sürdürdüğü eylemler olan hobilerin, çocukların yaşamındaki yeri merak konusudur. Bir hobinin keşfedilmesi ve uğraş olarak devam ettirilebilmesi için yeterli özgürlük alanının oluşması gerekir. Mevcut sosyo-ekonomik koşullar da bu özgürlük alanının önemli bir belirleyicisidir. Anı ve hatıratlarda, yazarların çocukluklarında uğraşmaktan zevk aldıkları ve belli sıklıklarda gerçekleştirdikleri eylemlere rastlanmıştır. Bu eylemlerin bir çoğunun sürdürülmesinin ise maddi bir kaynağa bağlı olmadığı görülür. Anılarında hobilerine yer veren yazarlardan biri İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. Dağlarda gezmeyi ve balık tutmayı bir “zevk” olarak tanımlayan Baltacıoğlu, bu zevkleri kendisine Hafız Dayı'nın damadı Hayrullah Bey adındaki bir adamın tanıttığını ve böylelikle tüm çocukluğunda Sarıyer, Anadolu Hisarı ve Kağıthâne dağlarını dolaştığını söylemiştir (1998, 45). Yazarın zevklerinin şekillenmesinde aile dışından başka bir yetişkinin etkisi görülmektedir. Bu örneğin yanı sıra ailenin, hobi edinmesi için çocuğunu yönlendirdiği yaşantılara da rastlanılır. Bozkurt Güvenç'in çocukluk hobilerinde yoğun bir aile etkisi gözlemlenir. Bu hobilerden biri at binmektir. Okul günlerinde futbol oynamaktan zevk duyan Güvenç, babasının futbola izin vermediğini fakat at binmesini engellememekle birlikte özendirdiğini dile getirir. Bu özendirme, Güvenç için babasının görev yaptığı askerî birlikteki atlarla her hafta yapılan bir hobiye dönüşmüştür (2004, 66). Yazarın bir başka uğraşı olan fotoğrafçılık da yine babasının kendisine aldığı Zeiss markalı fotoğraf makinesiyle başlamış ve zamanla Güvenç, yaşadıkları garnizonun ilk ve küçük fotoğrafçısı olarak benimsenmiştir (49). Yazarın anılarında yer verdiği hobileri edinmesinde babasının yoğun bir etkisi olduğu gibi maddi koşulların elverişli olması da destekleyici bir zemin sağlamıştır. Bazı anılarda, aile yönlendirmek istese ve maddi koşullar elverişli olsa da çocuğun ilgi ve uğraşları farklılık göstermiştir. Pakize Tarzi, ailesinin önemseydiği uğraşlardan daha farklı uğraşlara ilgi duymuştur. Tarzi'nin çocukluk evinde en büyük ablası edebiyat ve Türk musikisi ile ilgilenmekte; onun bir küçüğü olan ablası ise piyano öğrenmektedir. Fakat Tarzi'nin en sevdiği uğraşı (Matmazel diyerek çağırdıkları mürebbiyesinden kaçarak) bahçedeki hayvanların tedavisi ve bakımıyla ilgilenmek olmuştur (1992, 3). Bahçelerinde çeşitli hayvanla

ilgilenen Tarzi'nin sabah rutini ise güvercinlerine yem vermek, ceylanının boynuzuna yapışıp eğlenmek ve diğer hayvanların bakımıyla ilgilendikten sonra odasına geri dönmekten oluşmaktadır (4). Ancak yazar, bu ilgi ve uğraşlarına ailesinin olumsuz tutum sergilediğine dair bir ifadede bulunmamıştır. Çocuğun zevk duyduğu uğraşına ailenin olumsuz yaklaştığı bir duruma rastlanır fakat aile zamanla bu durumu kabullenmiştir. Bahsedilen yaşantı Yaşar Kemal'e aittir. Çukurova'da bir köy çocuğu olan Yaşar Kemal'in annesi, oğlunun bölgedeki halk şairleri gibi şiirler söylemesine karşı durmuş fakat zamanla çocuğundaki bu ilgi ve yeteneği gördükçe ikna olmuş ve bu uğraşı engellememiştir (2022, 44). Yaşadıkları bölgede oldukça yaygın olan aşık geleneği içerisine Yaşar Kemal de dahil olmuş, üstelik diğer köylerden aşıklar bile onu ziyarete gelmiştir. Kemal'in bu yeteneğinin ortaya çıkması ve toplumca desteklenmesinde, yaşadığı coğrafya ile oldukça ilişkilidir. Bununla birlikte yazarın böyle bir uğraşla ilgilenmesinde de toplum geleneklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Çocukluk yaşantılarında merak edilen hobilerden biri de koleksiyonculuktur. Çoğu kültürden çocuğun, geniş yelpazede öğeler topladığı bilinmekte fakat otobiyografi gibi kişisel yaşantıların konu edildiği metinlerde, çocukluk yıllarındaki koleksiyonculuğa çok az yer verildiğine dair bir görüş mevcuttur (Kildegaard, 2004, 215). Anı ve hatıratlara konu edilen koleksiyonlar incelendiğinde bu görüş doğrulanmaktadır. Yazarlardan yalnızca Ayşegül Çelik çocukluğunda biriktirdiği öğelerden bahsetmiştir. Kendisi de bir koleksiyoncu olan Çelik, o dönemde çocuklar arasındaki koleksiyonculuğun yaygınlığını, “Anahtarlık, peçete, kartpostal biriktirmek gibi işleri vardı o zaman bütün çocukların. Ben onların yerine Dandy sakızlarının içinden çıkan hayvan resimlerini biriktirirdim.” ifadesiyle açık etmektedir (2021,19). Çocukluk koleksiyonlarına otobiyografilerde yer verilmemesinin nedenini, koleksiyoner büyüdüğünde, biriktirdiği öğelerin terk edilmesiyle açıklayan Kildegaard; koleksiyonların dağılmasının sebebini ise ebeveynlerin küçük koleksiyoncuların büyüleyici dünyasını anlamaması ve koleksiyonların saklanması özen göstermemesiyle ilişkilendirir. Çelik'in Dandy sakız koleksiyonundan çıkan hayvan resimlerini yetişkinlik günlerine kadar saklayamamış olması da yine Kildegaard'ı destekler niteliktedir. Ancak bu durum yetişkinlik dönemine kadar sürdürülen koleksiyonların var olmadığına dair bir genelleme barındırmamaktadır.

4.6.5. Fiziksel Faaliyetler ve Spor

Cumhuriyetin ilk yıllarıyla beraber kamusal bir mesele haline dönüşen çocuk sağlığının önemli boyutlarından birini de spor ve fiziksel faaliyetler oluşturmuştur. Spor yapmak, çocuk beden sağlığı için vazgeçilmez bir eylem olarak görülmüş ve bu düşünce eğitim programlarından basın-yayın organlarına kadar pek çok alanda kendine yer bulmuştur. Çocuklara yönelik içerikler üreten çocuk dergilerinde de spor yapmanın gerekliliğine dair öğütlere sıklıkla rastlanır ve spor, bir vazife gibi çocuğa yüklenir. Cumhuriyetin ilk yıllarında çocuklar tarafından sıkı bir şekilde takip edilen *Çocuk Sesi* dergisinde, Orhan Seyfi Beyin tarafından yazılan şu şiir dönemin spora bakışını yansıtmaktadır (1933, 15):

“Gül, oyna, koş!
Spor ne hoş!

Futbol, tenis, koşu, hokey,
Golf, ıskrim, hep aynı şey;
Hepsindeki maksat birdir:

‘Sağlam vücut, sağlam fikir!’

Unutma ki genç sporcu!
Senin için meslek borcu
Doğruluktan ayrılmamak,
Tehlikeden hiç yılmamak,
Merdolmaktan.. Sende eğer
Varsa büyük meziyetler:

Seni bütün bu memleket;
Büyük, küçük, bütün millet;
Bey, efendi, ağa, paşa;
Alkışlarız hep: Şa! Şa! Şa!”

Şiirde yer verildiği üzere “sağlam vücut, sağlam fikir” ifadesi, cumhuriyet ideolojisinin spora yaklaşımını özetlemektedir. Bu yaklaşımın anı ve hatıratlardaki yansımalarına bakıldığında sporun ve fiziksel faaliyetlerin çocuk yaşantısında yer edindiği görülmüştür. Yazarların çocukluk yıllarında yaptıkları ve anılarında yer verdikleri sporlar içerisinde yüzmenin ağırlık kazandığı dikkat çekmektedir. Çoğunlukla cumhuriyet çocuklarının anılarında görülmekle beraber son dönem Osmanlı çocuklarının da sevdiği bir fiziksel aktivitedir. Son dönem Osmanlı çocuklarından Halit Ziya Uşaklıgil’in yüzmeye dair yer verdiği şu anısı, yazarın belli sıklıklarla yüzdüğüne işaret eder (2017, 39):

“Bir gün babam beni beraber alarak Salacak deniz hamamlarına götürdü. Ve bana yüzmek öğretmek üzere hamamın en alçak merdiveninde intizar ederek durdu. Bir de benim bilakis öte taraftan, suyun en derin bir noktasından atlayarak balık gibi yüzmeye başladığımı görünce

oğlunun serseriliğinden tamamıyla bihaber olan babamın çehresini kaplayan hayreti tasvir edemem.”

Babasının Uşaklıgil’e yüzmeyi öğretmek istemesi ve bu niyetle kendisini denize götürmesi yüzmenin öğrenilmesi gereken bir beceri olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Yüzmeyi babası ile öğrenen son dönem Osmanlı çocuklarından biri Rıza Nur’dur. Çocukluğunu Sinop’ta geçiren Rıza Nur, akşamları babasının kendisini bir kayıkla Kumluk adında bir sahil muhitine götürdüğünü ve kendisinin de bu suretle iyi yüzmeye öğrendiğini söylemiştir (1967, 75).

Yüzmeyi destekleyen en önemli çevresel koşullardan biri ise bu imkânı sağlayacak kıyıların bulunduğu coğrafi konumlara yakın olmaktır. Paris’ten İstanbul’a döndüklerinde ailesi ile Boğaziçi’nde bir yalıya yerleşen Abidin Dino, yüzmek için en elverişli koşullara sahip çocuklardan biridir. Dino, yüzmeye başladığı ortamı, “...böyle deniz kenarında, penceresinden denize atlayabileceğim bir evde oturmak, bir çocuk için tahmin edebilirsiniz olağanüstü bir güzellikteydi. O gün bugün yüzerim.” diyerek özetlemiştir (1995, 56). Uygun coğrafi koşulları yalnızca boğaz veya deniz kıyıları oluşturmamaktadır. Bir ırmak kenarı da çocuğun yüzebilmesi için yeterli imkânı sağlayabilmektedir. Ceyhan ırmağının önünden aktığı bir köyde büyüyen Yaşar Kemal için bu ırmak, köyün çocuklarıyla beraber yüzdüğü ve üstelik “neredeyse yüzücü olacaktım” diyecek kadar kendini geliştirdiği bir alan olmuştur (2022, 52). Çocukluğunu Isparta’da geçiren Nursel Duruel ise hem bulunduğu bölgenin coğrafi koşulları hem de annesinin kaplıca merakı sebebiyle yüzmeyi çok küçükken ailesiyle gittiği kaplıca havuzlarında öğrendiğini söylemiştir (2021, 222). Duruel haricinde, çocukluğunda yüzmeyi öğrenmiş ve bunu belli sıklıklarla yapma fırsatı bulmuş iki kız çocuğu daha vardır. Bu çocuklardan biri Berat Alanyalı’dır. Kendisi yüzmeyi, yedi sekiz yaşlarındayken babasından öğrendiğinden bahseder ve bugün de çok sevdiğini ifade eder (2021, 44). Çocukluğunda yüzdüğünü bildiğimiz bir diğer kadın yazar ise Mine Söğüt’tür. Çocukluğunun bir dönemini Gölcük’te körfeze bakan evlerinde geçiren Söğüt, günümüzdeki kadar kirlenmeden önce körfezde denize girilen son zamanların tadını çıkarmıştır (2021, 194). Yüzmeyi öğrenmiş ve belli sıklıklarda yüzebilmiş kız çocuklarına bakıldığında, hepsinin cumhuriyetin ilerleyen yıllarında doğmuş kişiler olduğu görülür. Oysaki son dönem Osmanlı’da erkek çocuklarının yüzdüğüne dair örneklerle rastlanmıştır.

4.6.6. Doğa ile İlişki

Geçmiş çocuk yaşantılarında merak edilen unsurlardan biri, günümüzden farklı kent formlarında doğanın ve doğa unsurlarının nasıl bir yere sahip olduğudur. Bu merakı doğuran sebeplerin başında Türkiye’de uygulanan kentleşme politikalarının izlediği serüven gelmektedir. II. Dünya Savaşı’ndan sonra başlayan köyden şehre göçler, kentleşmenin ilk hareket noktasını oluşturur (Tekeli, 2001, 69). Fakat 1980 yılında etki gösteren neoliberal politikalarla, Türkiye kentleşmesi büyük bir ivme kazanmış ve nihayetinde bugünkü manzara oluşmuştur. Söz konusu serüvenden hareketle çalışmanın kapsamına giren 1875-1975 yıllarında, yoğun bir betonlaşmanın olmadığı ve çocukların toprak, gökyüzü, bitkiler ve hayvanlar gibi pek çok doğa unsuruyla temas halinde olduğu düşünülmektedir. Nitekim anı ve hatıratlarda yer edinen anlatıların, bu düşünceyi destekler nitelikte olduğu görülür. Farklı yıllarda ve coğrafyalarda geçen çocuklukların pek çoğu doğa ile temas içinde yaşanmıştır. Bu doğrultuda kronolojik olarak ilk sıralarda yer alan yaşantılardan biri 1880’li yıllarda Yanya’da bir çocuk olan Abdülhalik Renda’ya aittir. Yaz mevsimlerini köydeki çiftlikte geçirmeyi çok seven Renda, köy yaşamını şöyle anlatır (2018, 36-37):

“En çok sevdiğim şey yazı köyde çiftlikte geçirmektir. Bazen bütün aile beraber gidiyorduk. Bazen de babam ve Ömer’le giderdik. Köy hayatı çok hoşuma giderdi. Koyun ağlarına gidip koyunların sağılmalarında bulunmak, tavukların yumurtalarını toplamak, güvercin ve tavuklara yem vermek, hasılatı tartmak, a’şarı aldığımız zaman ta’şir etmek başkası aldığı zaman ta’şir edilmek fakat hepsinin fevkinde (hepsinden çok) azılı köpeklerle uğraşmak.”

Yazar koyunlar, tavuklar, güvercinler ve köpeklerle birlikte geçirdiği köy yaşamında doğa ile yakından temas hâlinindedir. Köyde keyifli vakit geçirmekte, bir yandan da bu yaşamın gerektirdiği sorumlulukları öğrenmektedir. Yakın zamanlarda, İstanbul’da bir çocuk olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu içinse büyüdüğü semt Cihangir, çocukluğunun geçtiği özgür çevreyi oluşturmuştur. Baltacıoğlu’nun bu çevreyi, “İçinde ağaç, ot, çiçek, hayvan her şey vardı.” ifadesiyle anlatması İstanbul’da ilk modern apartmanların görüldüğü semtlerden biri olan Cihangir’de bile doğa unsurlarından tamamıyla uzaklaşmadığını göstermektedir (1998, 20). Öyle ki kendini bir “çiçek yetiştiricisi” olarak tanımlamış ve Tophane’de kurulan Salı pazarından aldığı çiçekleri bahçelerinin ön kısmına düzenli olarak ektiğini söylemiştir (48). Çocukluğunda çiçek yetiştiriciliği ile uğraşan yazarlardan bir diğeri Şevket Süreyya Aydemir’dir. Baltacıoğlu’ndan birkaç yıl sonra Edirne’de dünyaya gelmiş bir çocuk olan Aydemir de annesiyle birlikte her yaz rengarenk çiçekler yetiştirdiklerinden bahsetmiştir (1999, 12). Son dönem Osmanlı çocukları içerisinde Ali Vâsıf Efendi’nin, akranlarından

farklı olarak tecrübe ettiği bir temas olmuştur. Çocukluğunun ilk yıllarında yaşadığı köşkte, bir dürbün ile gökyüzünü seyretme fırsatı bulan Ali Vâsib Efendi, geceleyn kuyruklu yıldız gördüğünü pek iyi hatırladığını belirtmiştir (2017, 53). Yazarın bu temasının, içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür zira cumhuriyet çocuklarının yaşantıları dahil olmak üzere hiçbir metinde böyle bir tecrübeye değinilmemiştir.

Cumhuriyet yıllarındaki çocukların günlük yaşantılarına bakıldığında doğa ve doğa unsurları ile temas hâlinin devam ettiği görülür. 1930’lu yıllarda Ankara’da bir çocuk olan Engin Tonguç, başkentte büyümesine rağmen tabiattan kopmamıştır. Ankara’da iki evleri vardır ve bunlardan biri Etlik’te bir bağ evidir. Tonguç, üzerinde iz bırakmış çocukluk anılarının bir çoğunun Etlik’te yaşanmış olduğunu söylemiştir. Ona göre bağ ortamında hayal gücü olan bir çocuk için fazlaca oyun seçeneği bulunur ve kendisi de yalnızlığı içerisinde bağdaki oyun olanaklarını geliştirmiştir (2020, 13). Tonguç, bağ evinde şahit olduğu doğa manzarasını şöyle tasvir eder (16): “Kızgın bozkır güneşi ile çorak, taşlı toprak arasında yaşam savaşı veren cılız ağaçlarımız, tüm uğraşımıza karşın bir türlü gelişemeyen bağ, kırlık yerlerdeki yaban otları, böcekler, hatta taşlar olanca ayrıntılarıyla belleğimde yer etmişlerdir.” Yazarın bahsettiği üzere çorak bir coğrafya içerisinde bulunması anılarında bağ evinin önemini yitirmesine yol açmamıştır. Bu ortamda sahip olduğu oyun ve keşif alanı, çocukluğunun en özel anılarının bir bakıma burada geçmesini sağlamıştır.

Cumhuriyet yıllarında, İstanbul’da büyüyen çocuklar için de doğadan ve doğa unsurlarından uzaklaşma tam anlamıyla tecrübe edilmemiştir. Şehir ortamında dahi evlerin bahçeleri, sokaklar ve şehrin belli bir kısmı çocuklara tabiatı deneyimleme fırsatı sunmuştur. Bu duruma örnek yaşantılardan biri Kudsi Erguner’indir. Erguner, çocukluğunun İstanbul’unda “...incir, ceviz, elma, armut ağaçlarıyla dolu sokaklarda ağaçların gölgesinde oynayarak” çok mutlu günler geçirdiklerini anlatmıştır (2014, 23). Yazarın, kendi çocukluk günlerindeki bu ortamı bir mutluluk kaynağı olarak görmesi bugünkü kent ortamının çocuklara sunduğu olanaklar ile eski İstanbul’un sunduğu olanakları kıyaslama fırsatına sahip olmasıyla ilgili düşünülebilir. Bu düşüncüyü destekleyen örneklerden birine Sezai Karakoç’un ifadelerinde rastlanmıştır. Ergani’de geçirdiği ilkokul günlerinde, okul tarafından götürüldükleri kır gezilerinden bahseden Karakoç, “Oysa çocukların çok daha sık kıra götürülmesi gerektiği kanaatindeyim. Kaldı ki biz yazları bahçelerde, sonbaharda da bağlarda dolaşma

imkanını bulur, havuzlarda, dere ve çeşmelerde yıkanırdık. Bugün büyük şehirlerde bu imkanlar yok.” diyerek çocukların geçmiş yaşantılarını bugün ile kıyaslamış ve doğa ile temasın çocuk için bir gereklilik olduğuna vurgu yapmıştır (2022, 140).

Yazarların her birinin çocukluk yıllarında tabiat ile yakınlığı bulunmakla birlikte Yaşar Kemal’in bu yakın ilişki yönüyle fazlaca öne çıktığı görülmüştür. Köyde büyüyen Yaşar Kemal, kırsal yaşamın sunduğu her türlü imkânı kendi çocukluğu açısından bir deneyime çevirebilmiştir. Alabildiğine zengin bir doğa ortamında geçirdiği çocukluğunda; bir zaman arılarla haşır neşir olmuş, bir zaman keklik beslemiş, bir zaman köy bataklığındaki kuş türlerine merak salmış ve başka bir zaman da çiçeklerle ilişki kurmuştur. Yazar, çocukluğunda temas ettiği bu doğa unsurlarını detaylıca, uzun uzun anlatır ve hayal gücünün kaynağının bu yaşantılardan geldiğini yoğun bir şekilde hissettirir. Köyündeki Akçasaz bataklığına gelen çeşitli kuş ve kelebeklerle ilgili yer verdiği “Bütün bu kuşların, kelebeklerin hep ötelerdeki, hiç görmediğim Akdeniz’den geldiğini sanıyordum. Bir de köyümüzün tam önünden akan Ceyhan ırmağının getirdiğini sanıyordum. O gün bugündür bütün düşlerim ak bulutlu ve renklidir.” ifadeleri, yaşadığı coğrafyanın Yaşar Kemal’in düş dünyasında bıraktığı etkileri yansıtmaktadır (2022, 48). Yaşadığı coğrafya olanaklarıyla birlikte yazarın ilgileri, zevkleri ve merakının da doğa ve doğa unsurlarıyla kurduğu derin ilişkiyi oluşturduğu görülmektedir. Yaşar Kemal, büyüdüğü coğrafya olanaklarının keyfini çıkaran ve kırsal ortamda yaşam sürerken sahip olduğu olanakların farkında olan bir çocuk olmuştur.

Cumhuriyetin ilerleyen yıllarında ve kentleşmenin biraz daha yayıldığı zamanlarda geçen çocukluk yaşantılarına bakıldığında yine doğadan ve doğa unsurlarından büyük bir kopuş söz konusu değildir. Bunu dönemin çocuklarının anılarında görmek mümkündür. Bahsedilen anılardan biri 1974 doğumlu Faruk Duman’a aittir. Çocukluğunda Kars, Balıkesir, İzmir ve Ankara’da yaşama tecrübesine sahip olan Duman, bu illerin her birinde tabiatla temas hâlinde olsa da Ankara Tandoğan’da kaldıkları lojman mahallesinin daha büyük izler bıraktığını şu ifadelerle anlatır (2021, 89):

“Ağaçlar içinde, dokuz evlik bir cennet köşesiydi burası. Asıl çocukluğumu, bana armağan edilen bütün yaşamsal güzellikleri burada yaşadığımı rahatlıkla söyleyebilirim. Yine ağaçlara tırmanıyor, çatılardan aşağı rahatça inebilmek için dev kanatlar inşa etmeye çalışıyordum. Bütün sevdiğim kitapları, kişiliğime uygun macera tutkusunu, doğa ve hayvan sevgisini, Demiryolculuğun ne demek olduğunu, işçi sınıfını, sanatı burada keşfediyordum...”

Duman'ın yazdıklarından, 1980'li yılların Ankara'sının dahi çocuklara sokakta ve doğanın içerisinde bir yaşam alanı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bölümün başında ifade edildiği üzere çocukların cumhuriyetin ilerleyen yıllarına kadar doğa ile temaslarının bir şekilde devam ettiği görüşünü desteklemektedir. Yazarlar içinse tabiat ile temas hâlinde geçen anıların iz bırakan, kıymetli günler olarak hatırlandığı görülmüştür.

4.7. Çocuk Oyunları

Çocukluk çağı yaşantıları söz konusu olduğunda ilk akla gelen alanlardan biri oyunlardır. Oyunlar, çocukların toplumsallaşma sürecinde onları kültürün bir parçası olmaya hazırlar; çocuklar ise oyunlar yoluyla mevcut kültürün içine eklemlenirken aynı zamanda oyun kültürünün de canlılığını sürdürürler. Ayrıca oyun ve oyuncaklar, çocuk kültüründen bağımsız değildir. Bu unsurlardaki değişim, çocuk kültüründeki değişimi de görmeye yardımcı olur (Sormaz & Yüksel, 2012, 998). Bu doğrultuda, oyunların ve oyun kültürünün geçmiş çocuk yaşantılarında nasıl bir seyir izlediğini ortaya çıkarmak için anı ve hatıralara başvurulmuştur. Yazarların içerisinde bulundukları oyun kültürünün yaşadıkları toplumun kültür ve koşullarından etkilendiği görülmüştür. Bu kültür ve koşulları ise dünya görüşü, sosyo-ekonomik arka plan, coğrafya, toplumsal olaylar ve cinsiyet rolleri olarak sıralamak mümkündür. Söz konusu değerlendirme çerçevesinde fark edilen oyun kültüründen biri, özellikle son dönem Osmanlı'da erkek çocukları arasında yaygın olan muhabere oyunları olmuştur. Dönemin siyasi ve toplumsal koşulları bu oyunlar için zemin hazırlamış; farklı etnik kökenlere sahip mahalle çocukları arasında bu oyunların adeta küçük bir savaşa dönüştüğü görülür. Böyle bir mahallede yaşayan Zeki Mesud Alsan, evinin önündeki meydana muharebe oyunu oynadıklarını ve bu oyunlarda din düşmanı olan gavurları ezdiklerini anlatmış; mahalledeki hiçbir çocuğun da gavurları sevmediğini ve onları gördüklerinde alay ettiklerini yazmıştır (2002, 9). Benzer bir şekilde mahallenin azınlık kesiminin çocuklarıyla oyunlarda savaşanlardan biri Şevket Süreyya Aydemir'dir. Aydemir, bitişik Hristiyan mahalle çocuklarıyla oynadıkları bu savaş oyununun bir oyundan ziyade sınır mahalleler arasındaki bir kavga olduğunu itiraf etmiş ve itirafını şu ayrıntıyla desteklemiştir (1999, 2):

“Kendi aramızdaki çete baskını oyunlarında, her nedense hepimiz güya Rumca, Bulgarca konuşuyormuşuz gibi ağızımızda birtakım anlaşılmaz sözlerle bağışıp dururken, bu mahallelerarası millî kavgalarda biz, yalnız Türkçe konuşurduk. Hep “Allah! Allah! Hücum” diye bağırırdık.”

Farklı etnik gruplarla aynı coğrafyayı paylaşan çocuklardan biri olan Abdülhalik Renda'nın da Yunanistan'da geçen çocukluk günleri, Rum mahallenin çocuklarıyla yaptıkları taş muharebeleri ile geçmiştir (2018, 36). Yazarlar bu muharebe oyunlarını kendi mahalle arkadaşlarıyla da oynamış fakat karşı mahallenin çocuklarıyla oynadıklarında işin içine farklı aidiyetler girmiş ve bu oyunlar küçük birer savaflara dönüşmüştür. Savaş ve kavga oyunlarının yalnızca Osmanlı yıllarında değil cumhuriyet yıllarında da erkek çocukları arasında yaygınlığını sürdürmüştür. Fakat bu yıllarda savaş oyunlarının arka planındaki etkilenme kaynağı kovboy filmleri olmuştur. Anılarında kovboy modasından bahsedenlerden biri Gün Zileli'dir. Zileli, okulunun arkasındaki "orman" diye adlandırdıkları bölgede o sıralar moda olmaya başladığını söylediği kovboy-Kızılderili oyunlarından vahşi oyunlar olarak bahsetmiştir (2014, 93). Kovboyculuk oyunları, ilerleyen yıllarda evlere televizyonun girmeye başladıktan sonra çocuklar arasında daha yaygın olarak oynanmaya başlar. Bu örneği ise 1970'li yıllarda bir çocuk olan Doğan Yarıcı sunmaktadır. Yarıcı, 1974 yazında televizyonda her Pazar kovboy filmlerinin oynatıldığını ve film biter bitmez tüm çocukların sokağa fırlayıp kovboy-Kızılderili oyunu oynadıklarını anlatır (2021, 64).

Erkek çocuklarının, savaş ve kavgalarda olduğu gibi karşılıklı mücadeleye dayanan oyunlarından biri de güreştir. Üstelik bu oyunun farklı zamanlarda ve mekanlarda yaşayan çocuklar tarafından oynandığı görülmüştür. Güreş oyuncularından biri Hacı Angı'dır. Angı, köy eşrafından Feyzi Doygun'un, kendisini kış düğünlerinde köyün tüm çocuklarıyla güreştirdiğini ve galibiyet aldığı da kendisine on para, yüz para harçlık verdiğini anlatır (2018, 31). Angı'nın örneğine benzer olarak Sezai Karakoç da memleketi Ergani'de düzenlenen güreşlerden bahsetmiş ve bu organizasyonun beş yaşındaki çocuklardan başlanıp yaşça büyüklere kadar devam ettirildiğini söylemiştir (2022, 172). Fakat Karakoç, oyun oynamaktan ziyade kitap okumaya ilgili bir çocuktur (152). Çocukluğunda güreş oynadığından bahseden son dönem Osmanlı çocukları da bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri olan Kazım Karabekir hatıralarında, kendisinden üç yaş büyük "Hulusi Bey" ile güreştiğinden ve kendisi küçük olmasına rağmen onun kendisini yatıramadığından bahsetmiştir (2020, 48).

Erkek çocuklarının oyun yaşantılarında, mücadeleye dayalı ve bazen küçük bir savaş canlandırmasına dönüşen böylesi oyunların yaygınlık göstermesi dönemin siyasi ve toplumsal koşullarıyla ilişkilendirilmektedir. İmparatorluktan ulus-devlete geçiş

sürecinde yaşanan bölünmeler, çocuklar arasında da gruplaşmalara yol açmıştır. Bu türdeki oyunlara çoğunlukla erkek çocuklarının ilgi göstermesinin ise askerliğin erkeğe özgü bir görev olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukluğunda bu türdeki oyunlar arasındaki kurşun asker oyununu çok sevdiğini söyleyen Gün Zileli, aynı zamanda neden böyle oyunlara ilgi duyduklarını yetişkinlik gözünden şöyle açıklamaktadır (2014, 33):

“Kurşun asker oyunundan büyük zevk alırdım. Bana zevk veren, hoş vakit geçirmemi sağlayan bir şeyi de tutup bugün ideolojik nedenlerle karalamak istemem doğrusu. Buna rağmen, düşünüyorum da oyunlarla, hikâyelerle, anılarla, zevkle terennüm ettiğimiz askeri marşlarla, hamaset türküleriyle vb. savaş nasıl da normal, doğal, olması ve bir tarafında da bizim yer almamız gereken bir şey olarak yerleşmiş (belki de yerleştirilmiş) bir şeydi kafalarımıza.”

Zileli, savaşın taşıdığı ideolojik değerin bir şekilde çocukların zihinlerine ve yaşamlarına sirayet etmesi sonucu söz konusu türdeki oyunların oynandığını düşünmektedir. Anı ve hatıratlarda yer alan örnekler de yazarın bu görüşünü destekleyecek niteliktedir. Buraya kadar sunulan örnekler göstermektedir ki çocuk oyunları, mevcut kültürden ve toplumsal koşullardan etkilenmekte ve çocuklar oyunlarında, toplumsal yaşamda şahit oldukları olaylardan esinlenmektedir.

Son dönem Osmanlı ve cumhuriyet çocuklarının oyun kültürleri incelendiğinde, birçoğunu geleneksel oyun kültürü kategorisinde değerlendirilebileceği görülmüştür. Genellikle hareket içeren unsurlara sahip, yakın arkadaşlık ilişkilerinin kurulduğu, açık havada ve grup şeklinde oynanan oyunlar, geleneksel oyun kültürünün özelliklerini tanımlamaktadır. Bu özellikler, çocuk yaşantılarında sosyal oyunları ön planda tutar, oyun kültürünün kültür aktarımıyla kazanıldığını gösterir ve çocukların yaratıcılıklarını ve üretkenliğini ön plana çıkarmalarını sağlar (Sormaz & Yüksel, 2012, 999). Buradaki tanım çerçevesinde çocukların oynadığı geleneksel oyunlar; ip atlama, top oynama, karda veya buzda kayma/kızak sürme, futbol maçı yapma, saklambaç, kaydırak, körebe, uzun eşek, köşe kapmaca, uçurtma uçurma, hafiyecilik, birdirbir, çelik-çomak, çatal-matal-kaç-çatal, evcilik, topaç, bilye, seksek, yoyo, sapan taşı atma, misafircilik, gelin güvey oyunu olarak sıralanabilir. Bahsedilen oyunlara, yazarlar oyun ismiyle beraber yer vermişlerdir. Çocuklar, bu oyunları oynarken bir oyuncağa veya oyun nesnesine değil sosyalleşmeye odaklanmaktadırlar. Bahsedilen geleneksel oyunları son dönem Osmanlı çocuklarından Rıza Nur, hatıratında detaylıca anlatır (1967, 64):

1. Saklambaç: Birimiz saklanır, diğerleri onu arardı.

2. Kaydırak: Enli ve mücella taşlar ile dikili olan bir kazığı vurup etrafındaki daireden çıkarmaktır. Taş kaydırır bir surette atılır.
3. Dilden: Bu İstanbul'da "Bile" denilen şeydir ki, Fransızcadan alınmadır. Dilden asıl Türkçesidir. Bunu kendimiz yapardık. Bir ufak ceviz kadar bir taştır. Tuğla veya kiremiti ufak ve yuvarlakça bir halde kırıp çeşmenin yanındaki kaldırım taşlarına sürttüre sürttüre yuvarlak ve mücella yapardık. Bizim evin yanında aşağı hamamın önündeki çeşmenin kaldırım taşlarında bu sürtmelerden hasıl olmuş uzun ve ortası geniş oyuklar vardır ki son zamana kadar orada gördüm. Bilmem hâlâ duruyor mu? Bunlar bu sürtmelerin açtığı oyuklardır. Biz bu oyukları hazır bulduk. Demek birkaç asırdır vardı. Görülüyor ki o vakit her şey millidir. Ama kabaca. Zararı yok. Dildenlerle yuvarlayarak zorlu oyunlar oynadığımız gibi yere bir çiviye dikip üzerine para kor ve paraya nişan da atardık.
4. Ceviz: Çukur yapıp içine ceviz atarak doldururduk.
5. Körebe: Birinin gözünü bağlar, diğerlerini aratırdık.
6. Bir bohçayı kucaktan kucağa atardık.
7. Uzun eşek: Biri eğilir ve başını duvara dayar, diğer biri de eğilip onun belini kucaklar. Böylece uç dört çocuk sıralanır. Diğer takım çocuklar sıçrayıp ata biner gibi bunların üstüne biner. Üstteki birinci çocuk bir solukta birden ona, ikinci seferde on beşe, ilâ... artırarak sayar. Bir solukta sayamazsa onlar yatar, diğerleri biner.
8. Kale: Çocuklar iki takım olup bir sırada ve yarımşar metre aralı ve bir istikamette üçer büyükçe taş dikerler. İki taraf nöbetle bunlara taşlar atarlar. Gelen taş dikildi taşı yıkmalıdır. Üçünü de yıkarlarsa oyunu kazanırlar. Kazanan taraf diğerlerinin sırtına binip kaleye giderler. Yine taş atarak oyuna başlanır.
9. Top: Portakal kadar meşin bir topla oynanır. Bu topu yemeniciler dikerlerdi. Beş-altı çocuk bir tarafta olur, taş veya tahtadan bir nişan diker, diğer beş-altı çocuk uzakça bir yere çekilir. Nişan başındakiler birer birer topu atarlar. Top şöyle atılır: Sağ el topu havaya atar, inerken bir tokat vurur, top diğer gruba doğru gider. Bunu yere düşmeden kaparlarsa kazanmışlardır. Nişan tarafına gelirler, diğerleri onların yerini alır. Yahut yere düşen topu biri alıp atar. Nişanı vurursa kazanmışlardır. Topu atmak tıpkı tenis oyunundaki gibi olup raket avuçtur. İyi bir spordur, ihya edilmesi lazımdır.
10. Esir almacığı: İki taraf olurlar. Birbirinden esir almak için koşuşurlar. Bunlar Milli oyun ve sporlardır. Çocukluğumda büyük adamlar da top oynarlardı.

Yazarların birçoğunun çocukluğundaki oyunlar, geleneksel oyun kültürü kapsamına dahil olsa da bu özelliklerin dışındaki koşullarda oyun oynayan çocuklar da olmuştur. Bu çocukların ortak noktası ise daha modern yaşam pratiklerinin sürdürüldüğü aile ortamlarında büyümüş olmalarıdır. Bahsedilen duruma uygun örneklerden biri Orhan Pamuk'un anılarında yer almaktadır. Cihangir'de bir aile apartmanında yaşayan Pamuk, sabahları uyandığında babaannesinin dairesindeki büyük halı üzerinde tek başına oynadığını ve Avrupa'dan getirilmiş oyuncak arabalarla bu halının üzerinde "garajcılık" oyunu başta olmak üzere çeşitli oyunları olduğunu söylemiştir (2003, 18). Pamuk'un oyunlarındaki modern izlerden bahsetmeden önce evde oynadığı oyunlara dair şu detayları vermek gerekir (276):

"On-on iki yaşına kadar ağabeyimle dışa kapalı bir dünya kurmuştuk. Başka çocuklarla okul dışında fazla görüşürülmezdik. Çoğunu bizim icat ettiğimiz ya da başkalarından öğrenip yeni kurallarla değiştirerek kendimizin kıldığımız pek çok oyunla meşguldük. Gölgelerle kaplı evin içinde korkutmaca, saklambaç, mendil kapmaca, yılan, balıkçı kaptan, seksek, amiral battı, isim şehir, dokuz taş, dama, satranç, kanatları açılan masa topu, büyük yemek masasında pinpon ve daha pek çok oyun oynardık."

Pamuk'un büyük bir bölümü evde geçen dışa kapalı çocukluk günleri, onu çoğunlukla sokaklarda veya açık alanlarda oynanan geleneksel oyunlardan beri tutmuştur. Aynı

zamanda evde tek başına oyuncaklarıyla oyun oynaması da modern oyun kültürünün bir parçasıdır. Fakat yazarın abisi ile evin içinde oynadığı oyunlar, geleneksel oyun kültürünün parçalarındandır. Bununla birlikte yalnızca oyuncaklara odaklanmamışlar; kendileri oyunlar icat ederek hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmışlardır.

Aslında cumhuriyet yılları hem geleneksel oyun kültürünün devam ettiği hem de modern oyun kültürüne geçiş yapıldığı bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde özellikle kentlerde yaşayan çocuklar, sokak oyunları ile beraber ev içinde aile üyeleriyle oyunlar oynamışlardır. Cumhuriyet çocuklarından Gün Zileli, bu geçişi yaşayan çocuklardan biridir. Zileli, geleneksel sokak oyunlarına anılarında yer vermekle birlikte akşamları evde babası ile “atçılık” oynamanın en sevdiği şey olduğunu yazar. Bu oyunu, “Babam, ‘atım’ olur, beni sırtında gezdirirdi. Odanın içinde yeterince gezdirdikten sonra beni sedire bırakınca, ‘at, bugün git, yarın yine gel, e mi’ derdim ona.” ifadesiyle anlatmıştır (2014, 13). Benzer bir diğer örnek Teoman Onat’ın anılarında görülür. Mahallede futbol ve bilye oynadığından bahseden Onat, aynı zamanda pazar sabahları evde ailecek kâğıt oyunları ile vakit geçirdiklerini söylemiştir (2003, 45). Sunulan örneklerde ebeveynlerin, çocuklara ev içinde oyun arkadaşlığı yaptığı görülür. Bu durum modern oyun kültürünün bir parçası olarak değerlendirilebilir.

Etkinlik olarak bir oyun tanımı altına girmese de bisiklet sürmenin de bir eğlence kaynağı olarak çocukların yaşantısına girmeye başladığı görülür. Burada dikkat çeken durum, çocuk yaşantılarında bisiklete büyük bir oranda cumhuriyet yıllarında rastlanmasıdır. Söz konusu fikri destekleyen anılardan biri Ahmet Murat’a aittir. Murat, kardeşi ile ilk bisiklete binmeyi Küçüksu çayırında annesinin öğrettiğinden ve ortaokul yıllarında saati 60 kuruşa bisiklet kiraladıklarından bahsetmiş, bisiklete binmeyi o günlerdeki en güzel uğraşlarından addetmiştir (2007, 196). Bir başka cumhuriyet çocuğu Ali Neyzi ise geniş ailesiyle yaşadıkları köşkün bahçesinde kendi bisikletini sürmüştür (2003, 38). Yine bisiklet sürme yaşantılarıyla ilgili fark edilen bir husus; çocukluğunda bu türdeki anılara yer veren yazarların, cumhuriyetin daha ileri yıllarında yaşamış çocuklar olmasıdır. Bu doğrultuda örnek vermek gerekirse 1970’li yıllarda bir çocuk olan Filiz Özdem verilebilir. Özdem, altı yaşında evinin çevresindeki sokaklarda üç tekerlekli bisikletiyle cirit attığını anlatır (2021, 107). Özdem ile aynı yıllarda İzmir Karşıyaka’da yaşayan Ayşegül Çelik ise dokuz yaşlarında bisikletiyle Karşıyaka’nın tozunu attığından bahsetmiştir (2021, 14).

Anı ve hatıratlarda görülmektedir ki bisiklet Osmanlı'dan sonra da uzun bir dönem çocuklar için kolay erişilebilir bir araç olmamıştır. Fakat bisiklet kiralama olanağı, bisikleti olmayan çocuklar için unutulmaz deneyimler yaşama fırsatını oluşturmuştur.

Çalışmada, çocuk oyunlarının cinsiyete göre ne türde bir değişiklik gösterdiği de incelenmiştir. Yazarların anılarında yer verdiği oyunlarda, cinsiyet faktörünün etkisi görülse de tamamıyla buna bağlı bir farklılık bulunmamıştır. Başlık içerisinde yer verildiği üzere karşılıklı mücadele ve güç kullanımına dayanan oyunları büyük oranda erkek çocukları tercih etmiş; bunun dışında açık alanda oynanan geleneksel oyunları her cinsiyetten çocuğun oynadığı görülmüştür. Hatta genellikle kız çocuklarının oynadığı düşünülen evcilik, misafircilik gibi oyunların da erkek çocuklarıyla birlikte oynandığı durumlara rastlanır. Halide Edib Adıvar'ın hatıratında bunun örneğini görmek mümkündür. Adıvar, bir ev buluşmasında misafircilik oynarken evdeki erkek çocuklarından birinin annesi oğlunu getirmiş ve “Misafirlik oynarken size halayık olur.” demiştir (2021, 69). Bir diğer örnek ise Hacı Angı'nın anılarında yer alır. Angı, çocukluğundaki oyunları sayarken “evcilik” oyununu da bu listeye dahil etmiştir (2018, 14). Verilen örneklerden yola çıkarak erkek ve kız çocuklarının her zaman birlikte oynadıklarını söylemek doğru bir genelleme olmayacaktır ancak çocukların yalnız hemcinsleriyle değil birlikte oyun oynaması sıklıkla rastlanılan bir durum olmuştur. Çocuk oyunlarında cinsiyete göre farklılaşmalar oyuncak tercihlerinde daha belirgindir. Oyuncaklarla ilgili bulgulara bölümün devamında yer verilecektir.

4.7.1. Oyun Mekânları

Çocukların oyun dinamiklerini belirleyen en önemli unsurlardan biri mekândır. Oyunun sürdürüldüğü çevreyi ve çevre koşullarını ifade eden mekân, oyun kültüründen bağımsız değildir. Anı ve hatıratlarda, oyunlarla birlikte mekânlar da incelenmiştir. Bu doğrultuda yazarların oyun mekânlarının; sokak/mahalle, avlu, okul bahçesi, bostan, çocuk parkı ve ev içi olduğu görülmüştür. Çocukluğundaki oyunlardan bahseden yazarların çok büyük bir kısmının mekânı ise sokaklar olmuştur ve sokak oyunlarından bahseden yazarların sayısı hiç de az değildir. Söz konusu dönemde sokaklar apartman binalarının aralarına sıkıştırılmış dar geçitlerden oluşmamaktadır. Sokak, çok daha geniş bir alanı ifade eder. Bu duruma paralel bir örneği Sevim Belli'nin, “O zamanlar her mahallede bir kaç boş arsa bulunurdu. Küçükler toz-toprakla oyalanırlar, daha büyükler saklambaç, kaydırak, anyamanya veya top oyunları oynarlardı. Ayşe hanımın çocukları pek salınmazdı sokağa.”

ifadelerinde görmek mümkündür (1994, 13). Mahallelerdeki boş arsalar, çocuklar için büyük bir oyun mekânı olmuştur. Belli'den yaklaşık yirmi yıl kadar ileri tarihte bir çocuk olan Deniz Kavukçuoğlu'nun anılarında da benzer bir misalle karşılaşılır. Kavukçuoğlu, şimdi altında bir otopark bulunan Cihangir Parkı'nın, çocukluk günlerinde toprak zeminli bir top alanı olduğunu ve hem yetişkinlerin hem çocukların bu sahada top oynadıklarını söylemiştir (2002, 108). Bu durumda sokaklar için hareketli ve cıvıltılı bir tasvir yapmak mümkündür. Sokakların yaz-kış çocuk gürültüleriyle dolu olduğunu söyleye Kudsî Erguner'in ifadesi de bu düşüncüyü desteklemektedir. (2014, 24).

Çocukların sokakta oynadığını anlatan anılardan biri İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na aittir. Baltacıoğlu, sokakta çocukların kaydırak, çember çevirme, bilye oynadıklarını ve uçurtma uçurduklarını gördüğünü anlatır (1998, 20). Fakat kendisi bu çocuklardan iğrenen yazar, evinin bahçesinde sabahtan akşama kadar ta, toprak ve kiremitle oynamakta ve bu sebeple toprak ve çamurla oynayanları sevdiğini söylemiştir (3). Esasında bahçe de çocuğa sokak kadar çeşitli imkânlar sunan bir ortam sağlamaktadır. Geleneksel yaşam kültüründe bahçe önemli bir yaşam alanıdır. Çocuklar ve büyükler için ortak bir mekân oluşturur. Bahçe kültürü, cumhuriyet yıllarında da uzun bir süre varlığını korumuştur. Bu kültürü tecrübe eden çocuklardan biri Ülkü Tamer'dir. Gaziantep'te aile büyükleriyle aynı çatıyı paylaşan Tamer, evinin avlusunda oynadığı günlerden şöyle bahseder (2010, 59):

“Büyük taş evimiz her yanı yüksek duvarlarla çevrili koca bir avluydu. Taş döşeli bir avluydu bu. Ortasında bir havuz, kenarında iki zerdali ağacı, bir gül ağacı, bir dut ağacı ve akla gelebilecek her türlü çiçek vardı. Evin saçaklarına kumrular sıra sıra yuva yapmışlardı. Ağaçların dalları da serçe yuvalarıyla doluydu. Üç kardeş için, hele üç oğlan çocuk için bulunmaz bir cennet. Yazları dayımın oğulları da gelirdi Antep'e. İşte o zaman bizim avlu ninem için cehenneme dönüşürdü. Gürültümüzden, kavgalarımızdan bıkar, oklavayı kapıp kovalamaya başlardı hepimizi.”

Anı ve hatıralarda oyunlara ortam sağlayan başka bir bahçe de okul bahçeleridir. Özellikle cumhuriyet yıllarında yaşamış olan yazarlar okul bahçesinde oynadıkları oyunlardan sıklıkla bahsetmişlerdir. Bu çocuklardan Fethi Naci, ilkokul günlerinde evi okuluna yakın olduğu için ders çıkışlarından sonra futbol oynamak üzere bahçede kalabilen şanslı çocuklardandır (2009, 17). Okul bahçesinde oynanan tek oyun futbol değildir. Naci, bahar ayları geldiğinde çocuklar olarak kendi uçurtmalarını yaptıklarını ve uçurtma için çok elverişli olan okul bahçesinde uçurduklarını söylemiştir (17).

Tarihsel olarak ileriye gidildikçe ve kentleşme, modernleşme etkisini artırmaya devam ettikçe sokakların silueti değişmiş ve böylelikle çocukların da oyun mekânları değişmiştir. Bu değişikliğin göstergelerinden biri çocuklara özel planlanan parklardır. Fakat parkların yaygınlaşması birden olmamıştır. Yazarların bir kısmı bu türdeki çocuk parklarında oynadığından bahsetmiştir. Üsküdar'da bir çocuk olan Ahmed Yüksel Özemre, bu isimlerden biridir. Özemre, civardaki parklardan bahsetmiş ve bunların kendi gibi çocukların gözdesi olduğunu belirtmiştir (2018, 29) Bu örneğin yanı sıra Orhan Pamuk ise çocukları parklara, bahçelere hava almaları için götürmek yönünde bir adet olmadığını ve bu yüzden ender zamanlarda çıktığı sokak günlerinin kendisi için ayrı bir önemi olduğunu söyler (2003, 36). Pamuk'un ifadesinden, çocuk parklarının henüz günümüzdeki gibi yaygınlaşmadığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili detay bir örnek olarak çocukluğunun bir dönemini Cenevre'de geçiren Abidin Dino'nun anıları verilebilir. Dino, düzenli olarak gittiği çocuk parkında ilk edindiği oyun arkadaşından bahsetmekte ve bu arkadaşlığın, aileleri birbirleriyle tanışmaya kadar götürdüğünü eklemektedir (1995, 30). Dino'nun Cenevre'deki günlerinin, Osmanlı'nın son birkaç yılında geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, modern çocukluk mekânlarından biri olan parkların Batı'da çok daha erken bir zamanda çocuk yaşantılarına dahil olduğu görülür.

4.7.2. Oyuncaklar ve Oyun Nesneleri

Oyuncaklar, çocukların oyun oynama ihtiyacını karşılamak ve onların bazı gelişim özelliklerini de desteklemek amacıyla üretilen materyallerdir. Oyun nesneleri ise farklı ihtiyaçlar için üretilen fakat çocukların ihtiyacına ve hayal gücüne bağlı olarak oyuna yönelik işlev kazandırılmış materyallerdir. Oyun nesnelere çoğunlukla geleneksel oyun kültüründe rastlanırken oyuncakların çocuk yaşamındaki yoğunluğu modern yaşamla paralel olarak artmıştır. Ancak oyuncakların tarihini modernleşmeyle başlatmak doğru değildir. Nitekim oyun ve oyuncakların tarihi antik çağlara kadar uzanmaktadır (Bener, 2016). Bununla birlikte çocuk modernleşmesi, oyuncakların üretimini artıran bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda, çocuk yaşantılarında oyuncaklar ve oyun nesnelerinin konumu incelenmiş ve genel bir tasvir yapılmaya çalışılmıştır. Çocukluğundaki oyuncaklardan bahseden yazarların genellikle benzer oyuncaklarla vakit geçirdiği görülmüştür. Fakat cumhuriyet yıllarından sonra değişen toplumsal koşullar ve oyuncığa erişimin artmasıyla birlikte bu sayı ve çeşitlilik de artmıştır. Konuyla ilgili fark edilen bir başka durum ise cinsiyet farklılıklarının oyuncak

seçimlerinde daha belirgin olmasıdır. Anıların kişisel belgeler olması bu çalışmanın sınırlarını, yazarların yer vermek istedikleri hatıralar ile kısıtlamaktadır. Dolayısıyla kaleme alınan çocukluk oyunlarında fark edilmeyen cinsiyet faktörü, oyuncaklarda daha somut bir biçimde belirginleşebilmektedir. Söz konusu oyuncakları bilye, kurşun asker, uçurtma, topaç ve araba olarak sıralamak mümkündür. Bunların yanı sıra top da çok sık bahsedilen bir oyuncaktır fakat kız çocukları da top oynamayı sevmektedir. Ancak erkeklerin ve kızların top kullanarak oynadıkları oyunların içeriğı farklılaşabilmektedir.

Erkek ocukların sıklıkla tercih ettiğı oyuncakların başında gelen kurşun asker, son dönem Osmanlı'dan itibaren çocukların yaşantılarında varlık göstermiştir. Bunu, yazarlar içerisinden en erken doğıum tarihine sahip olan Halit Ziya Uşaklıgil'in hatıralarında görmek mümkündür. Yazarın sınıf arkadaşı Aziz, kendisine ev ziyaretleri yapmış ve böyle günlerde Uşaklıgil, tüm kurşun askerlerinin kutularını boşaltarak arkadaşıyla muharebe oyunları oynamıştır (2017, 41). Uşaklıgil dışında, son dönem Osmanlı çocuklarından diğeryazarların kurşun askerlerden bahsetmediğı görülür. Bu durum modern oyuncak sayılabilecek bu oyuncakların henüz pek çok ocuk için ulaşılabilir olmadığını düşündürmektedir. Cumhuriyet yıllarında kurşun askere sahip olan yazarlara bakıldığında, onlarda da benzer sosyo-ekonomik koşulların mevcut olduğı görülür. Bu yazarlardan biri olan Teoman Onat, Şişli'de dönemin modern apartmanlarından birinde yaşamaktadır ve dönemin koşullarına göre birtakım imkanlara ulaşmakta daha avantajlı konumdadır. Onat, biriktirdiğı kurşun askerleriyle evde kendine bir ordu kurduğundan bahseder (2003, 41). Yazarın sahip olduğı tek modern oyuncak kurşun asker değildir. Söz konusu dönemlerde çocukların sevdiğı bir oyuncak olan topacın güncellenmiş versiyonu “aerodinamik topaç” Onat'ın oyuncakıdan aldığı, UFO'ya benzeyen ve fırıl fırıl dönerken yandaki deliklerinden müzik sesi çıkaran bir oyuncaktır (28). Bu şekilde bir topaç örneğine farklı bir anıda rastlanmamıştır. Bununla birlikte. Onat'ın etrafında kendinden daha iyi imkanlara sahip olduğunu düşündüğü arkadaşları da vardır. Başka bir apartmanda yaşayan arkadaşı Haluk'un kendisine göre şımartılacak derecede fazla olanaklara sahip olduğunu söyleyen Onat, arkadaşının direksiyonuna ince bir telle bağılı olan uzaktan kumandalı bir arabası olduğundan bahsetmiştir (29). Farklı hatıratlarda böyle bir oyuncaktan söz edilmediğini belirtmek gerekir. Bir diğery kurşun asker oyuncusu Gün

Zileli, bu merakını babasının mesleğinin askerlik olmasıyla ilişkilendirmiştir (2014, 24).

Erkek çocuklarının anılarında yer edinen oyuncaklardan biri de uçurtmadır. Çoğu zaman çocukların kendi üretkenlikleriyle yaptığı bu oyuncakların kız çocuklarının anılarında yer almaması dikkat çekicidir. Bu uçurtmaları bazen kalabalık arkadaş gruplarıyla uçururlarken bazen de babalar oyuna eşlik etmiştir. Babası ile uçurtma anılarından bahsedenlerden biri Ülkü Tamer'dir. Tamer, babasının kendisine çeşit çeşit uçurtmalar yaptığını ve o günlerde kendisine anlatılan bir anısını şöyle dile getirir (2010, 14):

“Kürttepe döneminden bana anlatılan bir olay, uçurtma uçururken ayaklarımın yerden kesilmesi. Babam uçurtma yapmış bana. Kocaman bir uçurtma. Onu tepede birlikte uçururken, "Sen bırak," diye tutturmuşum. Babam ipi bana bırakınca da havalanmışım. Babam bacaklarıma sarılarak Antepi Süperman olmamı engellemiş. Ama bu olay, babamın uçurtma yapmasını engellememişti. Sonradan taşındığımız evin avlusuna çıtalar, renkli kağıtlar taşır, birbirinden güzel uçurtmalar yapardı bana.”

Kişisel çabalarla yapılan uçurtmaların yanında çocukların kendilerine oyuncak yapması da metinlerde rastlanılan bir durumdur. Konuyla ilişkili örneklerle “Üretkenlik” başlığı altında yer verildiği için burada tekrarlanmayacaktır. Ancak bu düşünceyi destekleyen başka türlü bir örnek olarak Kudsi Erguner'in ifadeleri verilebilir. Erguner, çocukların kendi oyuncaklarını yaptığı zamanları, “Küçük bir atığın bile kıymetli olduğu, sokağın bize sunduğu ne varsa sevinçle kabul edip biraz hayal gücüyle türlü oyuncaklar üretebildiğimiz mutlu zamanlardı o günler...” cümlesiyle anmıştır (2014, 28).

Kız çocuklarının tercih ettiği oyuncaklara bakıldığında en çok öne çıkanın bebek türündeki oyuncaklar olduğu görülür. Bebek çeşitleri içinde ise taşbebeklere daha sık rastlanmıştır. Ancak cumhuriyet dönemindeki kız çocuklarının anılarında doğrudan taşbebek ifadesi yer almamıştır. Taşbebeğe sahip olan yazarlardan biri Halide Nusret Zorlutuna'dır. Zorlutuna'nın, dönemin çocuklarında pek görülmeyen, bir oyuncak odası vardır ve kendisi bu odayla birlikte oyuncak olarak taşbebeğini anımsamıştır (2018, 24). Taşbebek örneğine Zorlutuna'dan daha erken tarihlerde bir çocuk olan Halide Edib Adıvar'ın anılarında da rastlanır. Fakat Adıvar, elle dikilen ve mısır püskülünden saç yapılan bebeklerini taşbebeklerinden daha çok sevdiğini söylemiştir (2021, 48).

Cumhuriyet dönemi kız çocuklarında taşbebek ifadesi görülmemekle birlikte bir oyuncak bebek türüne dair ifadelere de rastlanmamıştır. Yazarlar bu materyallerden

“oyuncak bebek” şeklinde bahsetmişler, harici bir örnek olarak Ayşegül Çelik kâğıt bebeklerinin olduğunu söylemiştir (2021, 20).

Söz konusu oyuncakların dışında, çocukların oyun oynamak için çevrelerindeki materyalleri değerlendirdikleri oyun nesneleri bulunmaktadır. Bu nesneler büyük bir oranda çocuğun içinde bulunduğu çevresel imkanlara bağlı olduğu için genel bir bakış açısı sunmak zordur. Örneğin 1950’li yıllarda bir çocuk olan Emine Sevgi Özdamar, kardeşinin sinemadan topladığı sinema filmlerini eve getirdiğini ve bir gözlük arkasına yerleştirdiği mum ışığında bu filmleri oynattığını anlatmıştır (2021, 74). Fakat henüz sinemanın gelişmediği ve çocuk yaşamına dahil olmadığı son dönem Osmanlı yıllarında, bir çocuğun sinema filmini oyun nesnesine dönüştürmesinin olanağı yoktur.

Oyun nesnesine en açık örneklerden biri Engin Tonguç’un anılarında verilmiştir. Tonguç evde doktorculuk oynarken şişelere su doldurarak, kesilmiş bez ve pamuk parçalarını ıslatarak yaptığı pansumanlar ile bu malzemeleri birer oyun nesnesine dönüştürmüştür. (2020, 33). Bazı durumlarda, oyun nesnesinin çocuklar arasında gelenekleştiğine rastlanır. Bununla ilgili olarak Erguner, “Gerçek toplar o zamanlar ailelerimizin bütçesini aştığından, gazete kağıtlarını sıkıştırıp üstlerini sımsıkı paket ipiyle sararak top yapar, onlarla oynardık.” demiştir (2014, 24). Bu örneklerin dışında oyun nesneleri olarak taş, toprak, kiremit gibi doğa unsurları kullanılmakla birlikte gazoz kapağı, ev koltuğu ve haritalar gibi farklı işlevler için üretilmiş materyaller de tercih edilmiştir.

4.7.3. Oyuncak Dükkanları

Oyuncakçılık henüz Batı kültürüne merak sarmamış 17. yüzyıl Osmanlı’sında, Eyüp oyuncakçılarının geleneksel usulde ürettikleri oyuncaklarla meşhurdur. Fakat 19. yüzyılın ortalarında bu gelenek değişmeye başlamış ve genellikle daha yüksek gelir düzeyine sahip kişiler başta olmak üzere Avrupa menşeli oyuncaklara talep artmıştır (Erdinçli, 2022, 322). Anı ve hatıratlarda bahsedilen oyuncak dükkanları da bu görüşü doğrular niteliktedir. Yazarlar arasında Eyüp oyuncakçılarından alışveriş yapan olmamış, oldu ise de buna anılarında yer vermemişlerdir. Söz konusu edilen oyuncakçılar, Beyoğlu civarındaki modern oyuncak dükkanlarıdır. Bu dükkanlar hem Osmanlı hem de cumhuriyet yıllarında varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu dükkanlardan ilk bahsedenlerden biri saray şehzadelerinden Ali Vâsıb Efendi’dir. Hatıratında, Oyuncak alışverişi için “Bonmarşe” adlı Fransız dükkânı ve “Pazar Alman” adlı Alman dükkânı çok sevdiğini söylemiştir (2017, 59). Son dönem Osmanlı

çocuklarından Halide Edib Adivar da bebeklerinin Beyoğlu'ndaki oyuncak mağazalarından alındığını belirtmiştir fakat herhangi bir mağaza ismi eklememiştir (2021, 48). Cumhuriyet çocuklarına gelindiğinde, alışveriş yaptıkları veya vitrinini seyretmeyi sevdikleri dükkanlardan bahsederken ortak bir dükkân adı verdikleri görülmüştür. Bu dükkân Beyoğlu'nda bulunan Japon mağazasıdır. Yazarlardan Bozkurt Güvenç, babasıyla Taksim yürüyüş rotalarında bulunan Japon mağazası rutinlerini şöyle anlatır (2004, 41):

“Babamla Taksim'de izlediğimiz ‘resmigeçit’lerden sonra, küçük bayraklı tramvayların arasından Japon Mağazası'na kadar yürür, vitrindeki oyuncakları seyrederek, inceler; o zamanlar "mika" denen plastikten yapılmış bir iki küçük savaş gemisi veya beyaz bir kuğu alıp çıkardık.”

Japon mağazasından alışveriş yapan çocuklardan bir diğeri ise Teoman Onat'tır. Onat, biriktirdiği kurşun asker ordusuna bu mağazadan aldığı büyük tahta askerleri ilave ettiğini anlatır (2003, 41). Bu dükkânı çok beğendiği halde dilediği gibi alışveriş yapamayan yazar ise Deniz Kavukçuoğlu'dur. Arkadaşı Orhan ile çıktıkları İstiklal Caddesi'nde Kavukçuoğlu, bu mağazanın vitrinlerindeki ithal oyuncakları seyretdiklerini söylemiştir (2002, 108).

4.8. Çocuğu Besleyen Sanat, Eğlence ve Okuma Faaliyetleri

Osmanlı'da Batılılaşmaya yönelik adımların atıldığı Tanzimat Dönemi, çocuğun devlet nezdinde bir mesele olarak benimsenmeye başladığı süreci içerir. Bu süreçte, muhatabı çocuklar olan pek çok faaliyet hayata geçirilmiştir. Çocuğa yönelik faaliyetlerin büyük bir kısmı eğitim alanının içinde şekillenmekle birlikte çocukluk fikri, farklı kanallar yoluyla hem pekiştirilmiş hem aktarılmıştır. Bu doğrultuda çocuk yaşamına dahil olan faaliyet alanlarından biri yayıncılık olmuştur. Yayın süreçlerinde yeni edebi eserler ortaya çıkmış ve Fransızca başta olmak üzere Batı'da yazılan edebi eserlerin çevirisi yapılmaya başlanmıştır. Yine çocuklara mahsus bir süreli yayının faaliyete geçmesi de bu dönemde olmuştur. 1869 yılında *Mümeyyiz* adlı bir gazete, yine aynı adı kullanarak her cuma günü özel ek çıkarmaya başlayarak çocuk dergiciliği için bir ilki gerçekleştirmiştir. Hedef kitlesi ilkökul çocukları olan dergi, onların iyi yetişmesine katkı sağlamak amacıyla değişik türlerde yazılara yer vermiştir. Yavuz Bayram bu türleri; gazeteye dair notlar, zekâ soruları, haber metinleri, reklamlar, latifeler, mektuplar, hikâyeler, fabl ve masallar, nasihat metinleri, ansiklopedik metinler, ahlaki metinler ve öğretici yazılar olarak sınıflandırmıştır (Bayram, 2018,

240-250). Yalnızca *MümeYYiz* değil diğer süreli yayınlar ve edebi eserler de çocukların yetişmesi konusunda büyük bir misyon üstlenmiştir.

4.8.1. Okuma Kaynakları

Çocuğa yönelik yayınlar, Tanzimat yıllarından itibaren nicelik olarak artış gösterirken bu durumun, onların yaşamına ne derece nüfuz ettiği merak konusudur. İncelenen anlatılarda, çocukların dünyasında okumanın nasıl bir yere sahip olduğu ve hangi okuma kaynaklarının hatırlandığı incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle son dönem Osmanlı'daki çocukların tür olarak daha çok edebi kitaplardan beslendiği görülmüştür. Söz konusu yazarlar arasında olan Rıza Nur, çocukluğunda severek okuduğu kitaplar arasında *Muhammediye*, *Ahmediye*, *Seyit Battal Gazi*, *Kan Kalesi* ve *Hayber Kalesi*'ni saymıştır (1967, 72). Yazar, kahramanlık temasını dinî perspektifle işleyen bu kitapların çocukluğu üzerindeki tesirini itiraf etmiştir. O dönemlerde bir yılını adeta bir sofı gibi geçirdiğini ve ibadetlerini aksatmadan yerine getirdiğini anlatırken bu halinin arkasında, okuduğu *Muhammediye*'nin ve aile terbiyesinin olduğunu söylemiştir. Yine Battal Gazi okuduğu zamanlarda da kahramanlığa özenip kendinde asker ve kumandan olma isteğinin uyandığını ve mektepteki arkadaşlarıyla güreşler yapmaya başladığından bahsetmiştir. Osmanlı yıllarındaki diğer çocukların anılarında kahramanlığı konu edinen kitaplara rastlanmakta fakat bu kitapların Rıza Nur'daki gibi halk arasında yaygınlık kazanmış anlatılardan biraz daha farklılaştığı görülür.

Yaşadığı dönemin merkezi bir coğrafyasında bulunan Ahmed Emin Yalman, çocukluğunda okuduğu kaynaklardan yoğun biçimde bahseder. Onun bu yönde okuduğu kitaplar Namık Kemal'in *Vatan yahut Silistre* adlı eseri başta olmak üzere pek çok kitabı ve Ziya Paşa'nın eserleridir (1997, 42). Bahsettiği eserleri defalarca okuduğunu söyleyen ve hürriyet ve vatan gibi kavramları öne çıkaran yapıtların ruhunu beslediğine inanan Yalman, gazeteci olmasıyla beraber ömrünü hürriyet mücadelesine adanmasında bu kitapların etkisinin büyük olduğunu belirtmiştir. Yalman'ın okudukları ile Nur'un okudukları kitaplar, kahramanlık konularını içermeleri bakımından ortak görünseler de oldukça farklı bakış açılarına sahiptir. Yalman'ın, Namık Kemal gibi dönemin toplumsal ve siyasi gündemine yön veren isimleri okuması, bulunduğu coğrafi konum itibarıyla mevcut gündemle daha yakın bir münasebet içerisinde bulunmasıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte babası bir gazetecidir ve kendisi de aynı meslekle çocukluk yıllarından itibaren ilgilenmiştir. Yaşadığı çevre ve kendi kişisel ilgileri de Yalman'ı güncel toplumsal konularla

ilgilendirmeye yönlendirmiştir. Çocukluğunda Namık Kemal okuduğundan bahseden diğer yazarlar ise Kazım Karabekir ve Tevfik Sağlam'dır. Bu iki ismin de İstanbul'da askerî rüştiyelerde öğrenim görmeleri anlamlı bir ortak yön olarak görülmektedir.

Son dönem Osmanlı'da çocuklar yalnızca toplumsal meselelerle ilgilenen kitapları okumamışlardır. Bahsedildiği üzere bu yıllarda çocuklara yönelik edebi çalışmalar artmakta ve onların dikkatini çekmektedir. Ancak çocuklar tarafından okunan edebi eserlerin çoğunlukla yabancı dilden tercüme metinler olduğu görülür. Okumayı seven bir çocuk olan Yalman, çeviri eserlere oldukça yer vermiştir. Jules Verne'nin *Esrarlı Ada*, *Denizler Altında 20 000 Fersah*, *İki Yıl Okul Tatili*, *Dünyanın Merkezine Seyahat ve Balonla Yolculuk* kitapları Yalman'ın severek okuduğu kitapların başında gelir. Çevirilerin yanı sıra yazar, *Grimm Kardeşler* kitabını Almanca okumuştur. Türkçe diliyle yazılmış kitaplardan *1001 Gün*, dönemin pek çok çocuğunun bahsettiği gibi Yalman'ın da anılarında yer verdiği hikayelerdendir. Okuduğu çeviri kitapları aktaran bir diğer isim Mîna Urgan'dır. Doğrudan eserin ismini vermese de kitap dolu olduğunu söylediği evlerindeki Gustave Flaubert, Emile Zola, Tolstoy, Charles Baudelaire ve Oscar Wilde'in yazdıklarını bol bol okuduğundan bahsetmiştir (Urgan, 2013, 130). Halide Nusret'in okuduğu çeviri kitaplar ise *Sefiller* ve *Sherlock Holmes* olarak bu listeye eklenebilir (Zorlutuna, 2018, 110&117).

Okudukları kitaplara sıklıkla yer veren yazarlar, süreli yayınlardan olan çocuk dergilerini takip ettiklerinden bahsetmemişlerdir. Bu türde daha çok okudukları gazetelere yer vermişlerdir. Dönemin en çok gazete okuyan çocuklarından olan Ali Vâsıb Efendi, bunları *Şehbal*, *Servet-i Fünun*, *Sabah*, *İkdam*, *Tercüman-ı Hakikat* ve *Karagöz* olarak sıralamıştır. Karagöz ve Hacivat'ın karikatürlerine yer veren *Karagöz* gazetesinin çocukluğunda çok hoşuna gittiğini eklemiştir (2017, 64-65).

Cumhuriyet yıllarında çocukların okuduğu kaynaklara bakıldığında hem yayın çeşidinin arttığı hem de bazı yayınların daha fazla çocuk tarafından takip edildiği görülür. Bu dönemde dergilerin de daha çok çocuğa ulaştığı düşünülmektedir. Cumhuriyetin erken yıllarında bir çocuk olan Engin Tonguç, severek takip ettiği *Afacan* ve *Çocuk Sesi* dergilerinden anılarında bahsetmiştir (2020, 38). Bu dergileri okuduğuna Atilla Karaosmanoğlu da anılarında değinir. Karaosmanoğlu'nun bir diğer bahsettiği dergi olan *Yavrutürk*, yayınlandığı dönemde çocuklar tarafından ilgiyle takip edilen yayınlardan biri olmuştur. Nitekim Ahmed Yüksel Özemre de bu derginin hem haftalık hem de aylık özel sayılarını satın aldığını belirtmiştir (2018, 71).

Özemre'nin anılarında yer verdiği süreli yayınlardan biri de *Doğan Kardeş* 'tir. Uzun soluklu bir çocuk dergisi olan *Doğan Kardeş*, pek çok çocuğun hatıralarında önemli bir yere sahip olmuştur. Dergiyi okuyan diğer yazarlar Sevim Belli, Orhan Pamuk, Yekta Kopan, Güven Turan, Doğan Yarıcı ve Berat Alanyalı'dır.

Bu dönemde çocukların tercih ettiği okuma kaynakları arasına çizgi romanların da dahil olduğu görülür. Çocukların çizgi roman türünde en çok bahsettiği ve okuduğu kitaplar *Tommiks* ve *Teksas* serileri olmuştur. *Tommiks* serisini okuyan yazarlardan Orhan Pamuk, ağabeyinin kitaplığında olması sayesinde bu kitaplarla tanışmıştır (Pamuk, 2003, 26). Ayrıca Osmanlı zamanında çocuklar tarafından okunan bazı kitapların cumhuriyet günlerinde de okunduğu fark edilir. Bu değerlendirmede ilk sırayı *Binbir Gece Masalları* 'na vermek yanlış olmayacaktır. Osmanlı yıllarında bu seri *Binbir Gün*, *Binbir Gece* isimlendirmeleriyle görülürken cumhuriyet yıllarında ise *Binbir Roman*, *Binbir Gece Masalları* başlıklarıyla adlandırılmaktadır. Özellikle *Binbir Roman* çocuklar arasında oldukça yaygınlaşmış ve Gün Zileli, Orhan Pamuk, Atilla Karaosmanoğlu, Ülkü Tamer ve Ahmed Yüksel Özemre'nin anılarında yer almıştır.

4.8.2. Tiyatro, Sinema ve Radyo Programları

Çocukların hem bir eğlence aracı olarak gördüğü hem de sanatsal açıdan beslendiği faaliyetlere tiyatro, sinema ve radyo programları da dahil olmaktadır. Ancak bu faaliyetlerin çocuk yaşantılarındaki yoğunluğu ve etkileri birbirinden farklılık göstermektedir. İlk olarak izlenen tiyatro oyunları incelenmiştir. Ancak yazarların çocukluk yıllarında izledikleri oyunlardan oldukça az bahsettiği görülür. Bu oyunlar ise çoğunlukla geleneksel tiyatro kültürü içerisinde yer almaktadır. Söz konusu oyunlardan biri *Kel Hasan Tiyatrosu* olarak geçmektedir. Tiyatronun ismine son dönem Osmanlı yıllarında rastlanır. Yazarlardan Halide Edib Adıvar, süt ninesinin kocası Ahmet Ağa ile pazar günleri bu oyuna gittiklerini söylemiştir (Adıvar, 2021, 112). Dönemin bir başka çocuğu olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu da tiyatro denince akla *Abdi Manakayan*, *Şevki* ve *Kel Hasan* kumpanyalarının geldiğini söylemiş ve çocukluk devrinde tiyatroların kendi üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır (Baltacıoğlu, 1998, 43).

Anılarda, çocuklar için tiyatroyu özel kılan yönlerden biri evde de canlandırılabilmesi olmuştur. Örneğin Ali H. Neyzi, evde ailecek düzenledikleri tiyatro gecelerinden

bahsetmiş ve bu gecelerin kaynağının, yazları anneannesinin tüm aileyi tiyatroya götürmesini olduğunu söylemiştir (Neyzi, 2003, 70). Yazar ailesiyle gittiği bu etkinliklerde genellikle *Karagöz* oynatıldığı detayını da eklemiştir. Yaz mevsimlerinde tiyatroya gittiğini söyleyen bir diğer yazar Sevim Belli'dir. O da kumpanyalarda izledikleri gösterileri evde tekrarlayarak eğlendiklerinden söz eder (Belli, 1994, 19).

Sinemanın çocuk yaşantısına girmesiyle beraber izleme etkinliklerine yönelik ilginin, bu alana doğru ilerlediği söylenebilir. İncelenen anılarda yazarların, izledikleri sinema filmlerinden daha detaylı bahsettiği görülür. İzlenenler göz önünde bulundurulduğunda bu içeriklerin çocuklara özel üretilmediği fark edilmektedir. Genellikle yetişkinlerle çocukların izlediği içerikler aynıdır. Çocukların sevdiği ve takip ettiği içerikleri türlerine göre sınıflandırmak mümkün görünmektedir. İlk olarak komedi ve mizah içeren filmlerin çocukları etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu içeriklerin başında *Laurel ve Hardy* gelmektedir. İki ana karakterin komik hikayelerinden oluşan film hem kız çocukları hem de erkek çocukları tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Liji Pulcu Çizmeciyen, Ahmet Murat ve Ahmed Yüksel Özemre anılarında bu filmi izlediklerini söylemişlerdir. Hatta Ahmet Murat, Laurel ve Hardy ikilisini, en çok tuttuğu komedyenler içinde ilk sırada anmıştır (Murat, 2007, 58).

Anılarda ikinci olarak öne çıkan içerikler kovboy filmleridir. Ancak bu filmler genellikle erkek çocukları tarafından sıkı bir şekilde takip edilmiştir. O kadar ki günlük yaşamda oyunlarını dahi şekillendirmeye başlamıştır. Kovboy oyunlarından detaylıca bahseden Gün Zileli, kovboy kültürünün Amerikan kültürünü yaymak için çok büyük bir araç olduğunu düşünmektedir (Zileli, 2014, 29). Yazarlar arasında Ahmet Murat ve Ahmed Yüksel Özemre de kovboy filmlerine karşı duydukları büyük heyecandan bahsetmişlerdir. Çocukluğunda film izleme kültürüne sahip veya bu faaliyetle uğraşan yazarların çevresel koşullarına bakıldığında bir çoğunun İstanbul veya Ankara gibi büyük şehirlerde yaşadığı görülür. Ancak bu genellemenin dışında örneklere de rastlanmıştır. Gaziantep'te bir çocuk olan Ülkü Tamer, izlediği pek çok filme anılarında yer vermiştir. Bunlardan biri, o dönemde çok bilinen ve bir süper kahramanlık hikayesi barındıran *Dev Adam* filmidir. Böyle kahramanlık ve macera filmleri, dönemin çocuklarının sevdiği türler arasında sayılmıştır.

Çocukların sinemada izledikleri filmlerin ortak bir yönü ise yabancı dilde çekilmiş olmalarıdır. Yeşilçam sineması gibi yerli içerikler, çocukların yaşamına çok daha sonradan dahil olacaktır. Yeşilçam klasikleriyle tanışan yazarlar daha ileri tarihlerde

doğmuş olanlardır. 1964 doğumlu Semra Topal'ın anıları bu duruma örneklik teşkil eder.

Cumhuriyet yıllarında eğlence kültürünün bir parçasını da radyo programları oluşturmuştur. Evlerde bulunan radyolar yalnızca çocukların değil yetişkinlerin de günlük yaşamına önemli bir rutin alanı sağlamıştır. Anılarda haberler, müzikler ve çeşitli radyo tiyatroları olmak üzere pek çok programın takip edildiği görülmüştür. Dönemin çocuklarından olan Ahmed Yüksel Özemre, ailecek dinledikleri radyo skeçleriyle mest olduklarını ve bu skeçlerden sonra oturup müzakere edecekleri konuların çıktığını anlatmıştır (Özemre, 2018, 24). Bazı evlerde ise her ferdin ilgilendiği radyo programı farklı olmuştur. Örneğin Nursel Duruel'in babası ajans haberlerini kaçırmazken ablası müzik programlarını dinlemeyi tercih etmiştir. Bir basın-yayın organı olan radyo, aynı zamanda dönemin toplumsal ve siyasi atmosferini evlere taşıyan bir konum görmektedir. Zamanın moda danslarını radyo veya gramofonda çalan müziklerle dans ederek geliştirdiklerini söyleyen Sevim Belli, geliştirdikleri bu dansçılığı, "biz laik Türkiye'nin Atatürk gençliği olmanın tüm gereklerini yerine getirmişizdir," diyerek bir ideolojiyi yaşatmakla ilişkilendirmiştir (Belli, 1994, 78).

4.9. Çocukluğun Coğrafyası

Önceki bölümlerde, farklı temalardaki çocukluk yaşantıları değerlendirilirken gerekli yerlerde coğrafyanın etkisi dile getirilmiştir. Bununla birlikte anılar, coğrafya perspektifinden de incelenmiş ve coğrafyanın belirleyici olduğu durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda önemli bir belirleyici olduğu görülmüştür. En başta kent ve kır ayrımı çocukluk deneyimlerinde çok büyük bir belirleyiciliğe sahiptir. Köyde büyümüş bir çocuk olan Yaşar Kemal ile Nişantaşı ve Cihangir'de çocukluk geçirmiş Orhan Pamuk'un yaşantıları birbirinden oldukça farklılaşmaktadır. Yaşar Kemal, köyde pek çok doğa unsuruyla temas halinde türlü macera yaşarken Orhan Pamuk için çocukluk yılları çoğunlukla evde geçen ve çoğu deneyimin ev ortamında gerçekleştiği günler olmuştur. Deneyimlerin yanı sıra coğrafyanın davranış veya düşünme biçimlerini dahi etkilediğini düşündüren örneklerle rastlanmıştır. Bu örneklerden biri İsmet Zeki Eyüboğlu'na aittir. Eyüboğlu, "Maçka yaylalarının pırıl pırıl, engin, bağımsız kırlarında, yeşillikler içinde yansıyan güneş altında büyümüş çocuklardık. Bütün davranışlarımızda kırların egemenliği vardı besbelli." diyerek taş

atma, vuruşma, çekişme gibi eylemlerinin doğasını açıklamaya çalışmıştır (Eyüboğlu, 1999, 39). Farklı bir coğrafyada büyüyen Ülkü Tamer ise korkusuz bir çocuk olmasının sebebini “Antepli” olmasıyla ilişkilendirmiştir (Tamer, 2010, 18).

Coğrafyanın belirleyici olduğu unsurlardan birinin de giyim olduğu görülür. Bu durum Cahit Uçuk’un anılarında yoğun bir şekilde hissedilir. Savaş koşullarında İstanbul’dan Balıkesir’in bir kasabasına göçen Uçuk, belli bir süre sonra İstanbullu kız görünümünden Balıkesirli kız görünümüne geçmiş ve bu süreci annesinin endişeli ağzıyla okuyucuya aktarmıştır (Uçuk, 2019, 291). Konuya farklı açıdan örnek ise Halide Nusret Zorlutuna’nın anılarında verilir. Babasının görev yaptığı Kerkük’e gidecekleri zaman Zorlutuna, orada kızlar yedi yaşında çarşafa sokulduğu ve kendisi dokuz-on yaşlarında olduğu için günlük yaşamında giymediği kıyafeti orada giymeye başlamıştır. Burada coğrafyanın kültürel belirleyiciliği söz konusudur.

Coğrafi belirleyicilik bazı durumlarda büyük mesafeler değil küçük mesafeler arasında da var olabilmektedir. İstanbul’un farklı konumlarında yaşayan çocukların gündelik deneyimleri de birtakım durumlarda değişkenlik gösterebilmektedir. Boğaz muhitinde yaşayan çocuklar için yüzmek kendiliğinden öğrenilen ve günlük hayatın bir parçası olarak sürdürülen bir aktivitedir. Bu yaşantıya sahip olan yazarlardan Sevim Belli yüzmeye anılarını anlatırken “Boğaz çocukları ne zaman yüzmeye başladıklarını herhalde anımsamazlar,” diyerek bu durumu tüm boğaz çocukları için genellemiştir (Belli, 1994, 36). Benzer bir şekilde Abidin Dino da yüzen bir çocuk olmasını Boğaziçi’nde bir yalıda oturmalarıyla ilişkilendirmiştir.

4.8.1. Göç Yaşantıları

Anı ve hatıralarda, çocukların coğrafya düzleminde deneyimledikleri olgulardan biri göçtür. Yazarların çeşitli sebeplerle göç etmek durumunda kaldığı görülmüştür. Son dönem Osmanlı’daki çocukların göç etme nedenlerinden ilki, toplumsal ve siyasi koşullarla ilgilidir. Bu dönemde pek çok yazarın ailesiyle birlikte savaş ortamından daha güvenli bir ortama taşındığı görülür. Bu kişileri Abidin Dino, Cahit Uçuk, Halide Nusret Zorlutuna ve Pakize Tarzi olarak sıralamak mümkündür. Savaş nedeniyle yapılan göçler, Osmanlı dönemindeki göç nedenlerini cumhuriyet yıllarındakilerden ayırır. Cumhuriyet döneminde öne çıkan nedenler ise babanın mesleğinde tayin alması ve eğitim görmek amacıyla farklı bir bölgeye yerleşilmesidir. Özellikle eğitim görmek amacıyla yapılan göçler, çocuk yaşantılarını şekillendiren bir etki oluşturmuştur. Bu türdeki taşınmalar çoğunlukla kırsal veya daha az kentleşmiş bölgelerden daha yoğun

kentleşmiş bölgelere doğru gerçekleşmiştir. Köyde doğup büyüyen yazarlardan Yaşar Kemal, Hacı Angı, Hesabali Turan, Ali Ulvi Kurucu, İsmet Zeki Eyüboğlu ve Ülkü Tamer eğitim görmek için ailelerinden uzağa yerleşmek zorunda kalmışlardır.

4.10. Gelenekler ve Çocuk

4.10.1. Dinî Bayramlar

Toplumun dinî bayram rutinlerinde çocukların da parçası olduğu alanlar bulunur. Çalışmada incelenen anılarda, çocukların da bazı rutinlere sahip olduğu görülmüştür. Bu rutinlerden ilki bayram elbiseleridir. Çocuklara genellikle maddi imkanlar el verdiğince yeni kıyafetler alınmıştır. Bayram günü geldiğinde çocuklar bu kıyafetleri temiz bir şekilde giymeye özen göstermişlerdir. Bayram namazından sonraki rutin aile içindeki fertlerin bayramlaşmasıdır. Bu süreçte çocuklara düşen görev, büyüklerin elini öpmektir. Büyükler ise kendilerinin bayramını kutlayan çocukları hediyesiz veya ikramsız göndermek istememişlerdir.

Metinlerdeki bayram anlatılarında bazı yazarların Ramazan Bayramı'ndan şeker bayramı ismiyle bahsettiği görülmüştür. Bu yazarların büyük bir çoğunluğunun çocukluğu cumhuriyet yıllarında geçmiştir. Orhan Pamuk, Liji Pulcu Çizmeciyan ve Ülkü Tamer bu ismi kullanan yazarlardır. Şeker bayramı ifadesi cumhuriyet yıllarında kullanılmaya başlanmış ve dönemin basın-yayın organlarında da yer almıştır. Çocuklar için hazırlanan yayınlarda da bu ifadenin kullanılmasının dönemin çocuklarını etkilediği düşünülmektedir. Ancak çocukluğu son dönem Osmanlı'da geçen Refik Halit Karay'ın da hatıralarında şeker bayramı olarak bahsetmesi düşündürücüdür. Bu durumun, yazarın yetişkinlik döneminde bu ifadeyi kullanmaya başlaması ve yetişkinlik döneminde, yazdığı anılarını da sonradan benimsediği şeker bayramı ifadesini kullanarak yazmasıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Dinî bayramlarda çocuklara ilişkin rutinlerden birisi de oyun ve eğlence amaçlı kurulan panayırlardır. Çocuklar bayram harçlıklarını da aldıktan sonra bu alanlara eğlenmeye giderler. Bayram eğlencelerine dair anılarından bahseden yazarlar, genellikle çocukluklarında bu günleri çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Bayram yeri olarak da bahsedilen bu alanlarda pek çok eğlence aracı bulunur. Yazarlardan Hıfzı Topuz, gittiği bayram yerindeki ortamda “çadır tiyatroları, atlıkarıncalar, kolan salıncakları, kayık salıncakları, macuncular, halay çeken doğulular, niyet çeken

tavşanlar, çember çevirenler, uçurtma ve çatapat satıcıları” bulunduğunu anlatmıştır (Topuz, 2017, 11).

4.10.2. Millî Bayramlar

Millî bayramlar, çocukların yaşamına cumhuriyet ile dahil olmuştur. Bu bayramların kutlanmasında oluşturulan rutinlerde okullara ve dolayısıyla çocuklara önemli roller düşmüştür. Yazarların çocukluk anlatılarında iki millî gün öne çıkmıştır: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı. Anılarda bayram kutlamalarının büyük bir çoğunluğu okulda gerçekleşmiştir. Önce sınıflar ve okullar süslenmekte sonra çeşitli marşlar, şiirler ve danslarla bayram kutlanmıştır. Konuyla ilgili anılar incelendiğinde çocuklara bu süreçlerde verilen sorumlulukların, onların sahiplenme davranışlarını artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda bu doğrultuda gerçekleştirdikleri görevlerin ve eylemlerin kendilerinde bıraktığı olumlu izlere de değinmişlerdir. Yazarlardan Hacı Angı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için kendisine boyundan büyük bir ödev verildiğini, okul adına bir konuşma metni hazırlamasının beklendiğini ve bayram günü sunduğu metin öğretmeni tarafından çok beğenilince büyük bir özgüven kazandığını anlatması bu duruma bir örnektir (Angı, 2018, 45). Bir başka yazar İnan Çetin ise bir 23 Nisan günü çok uzun bir şiiri ezberinden okuduğundan beri şiir okumanın kendisi için bir tutkuya dönüştüğünü söylemiştir (Çetin, 2021).

23 Nisan günlerinde yürüttükleri etkinliklerin olumsuz tarafından bahseden yazarlar da olmuştur. Bu isimlerden biri Ülkü Tamer’dir. O günlerde kızlarla hiç arkadaşlık etmediğini söyleyen Tamer, 23 Nisan için yapılan dans provalarında kızlarla bir araya gelmenin kendisi için bir işkence olduğundan dem vurmıştır (Tamer, 2010, 21). Yazarın burada işkence olarak tarif ettiği durum hem dans etmek hem de kızlarla yan yana olmaktır. Bozkurt Güvenç’in bu bayrama dair hatırında kalanlar ise bir haksızlık üzerinedir. 23 Nisan bayramlarında çocukların yönetici koltuklarına oturtulması adeti o günlerde de vardır ve Güvenç, okulda kura ile seçilen bu çocukların belirlenmesinde bir öğretmenin haksız bir şekilde müdahale ettiğinden söz etmektedir (Güvenç, 2004, 52).

Cumhuriyet yıllarında coşkuyla kutlanan bir diğer önemli gün ise 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı’dır. Bu bayramda yaşadıkları anılara yer veren Sevim Belli ve Liji Pulcu Çizmeciyen, belki de bayramlar içinde en coşkuyla kutlanan onuncu yıl bayramını anlatmışlardır. Çizmeciyen bu günün coşkusu, “Bu sene 29 Ekim’de Cumhuriyet’in

onuncu senesi. Çok mutluyuz. Onuncu Yıl Marşı'nı öğrendik, çok da sevdik. Evimizi ampullü bir ay yıldızla ışıktırdık. Annem koca bir bayrak astı." cümleleriyle özetlemiştir (Çizmeciyen, 2020, 62). Çocukluğunda onuncu yılı kutlayan bir diğeryazar Sevim Belli ise bütün dersliklerin her sene olduğundan daha büyük bir özenle süslendiğini ve tüm okulun "Çıktık açık alınla on yılda her savaştan!" sözleriyle başlayan onuncu yıl marşını öğrendiğini söyleyerek o günün coşkısını aktarmaya çalışmıştır (Belli, 1994, 52).

Anılarda görüldüğü üzere millî bayramların ruhu, okullarda işlenmekte ve çocukların bu özel günleri sahiplenip benimsemeleri için onların da bu coşkunun aktörleri olmaları sağlanmaktadır.



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma; Osmanlı reformları ile başlayan ve cumhuriyetin kuruluşu itibariyle yoğunlaşarak devam eden modernleşme hareketleri içerisinde, çocukluk modernleşmesini ve bahsedilen dönemlerdeki çocukluk yaşantılarını toplumsal bakış açısıyla tahlil etmeyi amaçlamamıştır. Çalışma amaçları doğrultusunda, çocukluğu 1875-1975 yılları arasında geçmiş yazarların anı ve hatıratlarının yer aldığı elli bir kitap incelenmiştir. Araştırmanın bulgularını; yazarların perspektifinden anı ve hatıratlar, çocuklukta aile yaşantıları, çocuğun eğitimi, toplumun parçası olarak çocuk, çocuk yaşamında yetişkinler, gündelik yaşantılar, çocuk oyunları, sanat, eğlence ve okuma faaliyetleri, sosyalleşme, çocukluğun coğrafyası ve gelenekler olmak üzere on bir ana başlık oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında çocukluk anılarının ele alınması ve bu doğrultuda çocukluk yaşantılarının ortaya çıkarılmasının öncesinde; yazarların anılarını kaleme alma nedenleri, anı ve hatırata yönelik bakış açıları ve çocukluk anılarını ve çocukluk dönemini nasıl değerlendirdikleri önemlidir. Bahsedilen konu alanlarına yönelik bir okuma yapılmasının, çocukluk yaşantılarının değerlendirilmesinde önemli bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Yazarları anılarını kaleme almaya götüren sebeplerin, çocukluk anılarının şekillenmesinde belirleyici olduğu görülmüştür. Anı ve hatıralarını kaleme alırken tarihe ışık tutmayı, tarih yazımını desteklemeyi ve bunun yanı sıra tecrübelerini aktarmayı amaçlayan yazarlar; çocukluk anılarını atlamamış ve çocukluklarına, belleklerinde bulabildikleri kadar yer vermişlerdir.

Yazarların çocukluk anılarını detaylandırırken bazı anlatılara kişisel mahremiyet sınırları çerçevesinde değindikleri fark edilmiştir. Toplumsal kaygılarla kaleme alınmış metinlerde bu sınırlar daha belirgin biçimde kendini göstermiştir. Yine yazarın temel kaygıları, metnin bireye yahut çevresine odaklanmasında belirleyici olmuştur. Bu durumu bir örnekle somutlaştırmak gerekirse Ali Ulvi Kurucu'nun hatıralarından söz edilebilir. Kurucu, çocukluk günlerini eğitim yaşamı ekseninde aktarmış, dönemin toplumsal koşullarını ve çevresindeki kişilerle olan ilişkisini de yine bu çerçevede anlatmıştır. Onun anılarında, çocuk yaşındaki duygu ve düşüncelere çok sınırlı yer

verilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç yazarın, kendi mahremiyet sınırlarının yanı sıra anı veya hatırat yazımına yüklediği anlam ile ilişkilendirilebilir.

Yazarların anı ve hatıratlarda, çocukluğa yönelik bakış açıları incelendiğinde ortak bir yorumun mevcut olmadığı görülmektedir. Kimi yazarlar, çocukluk anılarını başkalarından duyduklarıyla sınırlandırırken kimisi için çocukluk anıları unutulamayan bir çağ olarak değerlendirilmektedir. Bu ifadelerden hareketle araştırma sürecinde; yazarların çocukluk anlatılarında hayal ile gerçeklik arasında kararsız kaldıkları yaşantılar, değerlendirilmeye tâbi tutulmamıştır. Bununla birlikte anı ve hatıratlarda, yazarların çocukluk devrine yönelik görüşleri de incelenmiş ve bu noktada da ortak bir yargıya varmanın mümkün olmadığı görülmüştür. Yazarlar için çocukluk çağı bazen bir korku ile hatırlanmış bazen de tüm zorluklara veya tüm olumsuz yaşantılara rağmen çocukluk, sıcak duygularla anımsanmıştır. Çalışmada yer verildiği üzere çocukluğunu özlemle yâd eden yazarlar bulunduğu gibi çocukluk çağını tekrar yaşamayı tercih etmeyecek yazarlar da bulunur. Çocukluğa dair olumsuz düşüncelere sahip olan yazarların ifadelerine bakıldığında bu düşüncelerinin temelinde, çocukların toplum içerisindeki “güçsüz” konumlarının yer aldığı görülür. Bu güçsüzlük, çocuğu genellikle yetişkinlerin belirlediği bir bilinmezde içinde sürüklemekte ve yaşamını kendi elinde tutamamasına sebebiyet vermektedir. Bu doğrultuda yetişkinlik, kişinin kendi iradesini sahiplenebildiği ve bu iradenin sorumluluğunu üstlendiği “tamamlanmış” bir yaşam evresi niteliği taşımaktadır. Yazarlar tarafından çocukluğun bu şekilde nitelendirilmesinin, şüphesiz çocukluğa deneyimledikleri toplumun çocukluk anlayışı ve toplumda çocuğun yer aldığı konum ile ilişkisi bulunur.

Çocuğun toplumdaki konumunun belirlendiği ve ilk sosyalleşmesini gerçekleştirdiği ortamı aile sunar. Çocuğun toplumlaşmasına giden yol, toplumun mikro bir yapısını ifade eden aileden ve aile ortamında aile üyeleri ile kurduğu ilişkiden geçmektedir. Çalışma kapsamında, çocukların aile üyeleri ile ilişkileri anne, baba, kardeşler ve diğer aile büyükleri açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda, bazı çıkarımlara ulaştıracak ortak noktalara rastlansa da her çocuğun aile ilişkisinde, ailenin kendisine özgü dinamikleriyle şekillenen farklı boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutları etkileyen faktörler ise çocuğun yaşadığı şehir/mahalle ortamı, ailenin dünya görüşü veya yaşam tarzı, ailenin sosyo-ekonomik konumu, çocuğun cinsiyeti ve çocukluğunu yaşamış olduğu tarih olarak sıralanabilir.

Çocukluğunu, Osmanlı reformlarının yeni başladığı yıllarda ve bu reform hareketlerinin henüz ulaşmadığı taşra bölgesinde geçiren yazarların babalarıyla ilişkileri; aynı yıllarda farklı bölgede yaşayan ve farklı aile yapısına sahip olan çocukların babalarıyla olan ilişkilerinden farklılaşabilmektedir. Bu dönemlerde taşra bölgesinde, geleneksel aile yapılarının var olduğu görülmekte ve anne-baba-çocuk rollerinin geleneksel biçimde şekillendiği görülmektedir. Bu ailelerde anne daha çok ev işleri ve çocuğun bakım işleriyle ilgilenirken baba; evde otorite sahibidir ve çocuğun terbiyesinden, eğitiminden ve evin rızık temininden sorumludur. Modernleşmeyle birlikte babaların evdeki otoriter konumunun değişikliğe uğradığı görülür. Osmanlı modernleşmesinin sürdüğü dönemlerde babanın otoriter figüründeki değişiklik; çocuğu ile kurduğu iletişimin artması, çocuğu ile ev dışında sosyalleşme alanlarının artması ve çocuk ile daha fazla sohbet etmesi şeklinde özetlenebilir. Bahsedildiği gibi baba ile çocuk arasında yoğunlaşan sohbette, babanın çocuğu daha ciddiye aldığı ve çocuğu ile “küçük bir adam” ile konuşur gibi konuştuğu dikkat çeker. Modernitenin nüfuzunu artırdığı cumhuriyet yıllarındaki modern babalar ise çocuklarıyla sohbet etmenin ötesine geçerek çocukça oyunlar oynamaya başlarlar. Anı ve hatıratlardaki baba-çocuk ilişkisinde dikkat çeken hususlardan biri de bu ilişkinin cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterebiliyor oluşudur. Erkek çocuklarının anılarında babaları ile daha yakın ilişkilerde bulundukları görülürken kız çocuklarında bu duruma daha ender rastlanmaktadır. Bu örnekler de çoğunlukla modernleşme dönemleriyle ve ailenin modernleşme temayülleriyle paralellik gösterir. Bu noktada modernleşme, müspet veya menfi bir faktör olarak değerlendirilmemekte; daha çok olayların bağlamını oluşturan ve yaşantıların yorumlanmasını sağlayan bir unsur olarak görülür. Fakat anı ve hatıratlardaki örnekler değerlendirilirken modernleşme gibi sosyo-ekonomik konumun, yaşanılan mekânın ve tarihin de değişkenler olduğu göz ardı edilmemelidir. Ayrıca ilişkilerin daha çok modernleşme perspektifiyle incelenmesine yazarların, metinlerini bu bakış açısını yansıtarak oluşturmaları sebebiyet vermiş olabilir.

Modernleşme süreçleri, çocukların anneleri ile ilişkilerini de babalarda olduğu gibi değiştirmeye başlamıştır. Fakat annelerin çocukları ile kurduğu ilişkide, çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi pek çok farklı yaşantıda ortak bir bağlamı oluşturmaktadır. Evin, yaşamın merkezinde yer aldığı ve kadınlar ve çocuklar için merkezi bir mekân teşkil ettiği geleneksel aile ortamlarında, annenin çocukla olan ilişkisi çocuğun bakımı

ekseninde şekillenmiştir. Kadın için evin dışında bir yaşamın çok kısıtlı olması çocuk ile anne arasındaki ilişkinin de bu mekân etrafında oluşmasına ortam hazırlamıştır. Bu yaşam geleneği içerisinde çocuğun annesi ile sosyalleşmesi de genellikle mahalle içinde yapılan ev oturmaları üzerinden gerçekleşmiştir. Çocuklar bu ziyaretlerde, hem yetişkin kadın ortamlarına dahil olmuş hem de kendi akranları ile ev içinde oyun oynayarak sosyalleşme fırsatı bulmuşlardır. Anne ile evin dışında, sokakta sosyalleşen çocuklara çok büyük bir oranda cumhuriyet yıllarında rastlanır. Cumhuriyetle beraber kadının sosyal yaşamdaki değişen konumu, anne-çocuk ilişkisi üzerinden anı ve hatırat metinlerinde gözlemlenir. Annesi ile dışarıda vakit geçiren çocuklar için bu vakitler genellikle sokakta oyun oynadıkları vakitler gibi keyif verici bulunmuş ve hep arzulanmıştır. Böyle bir yaşantıya sahip olmayan son dönem Osmanlı çocuklarında ise bu yaşantıların eksikliğinin hissedildiğine dair ifadeler rastlanmamıştır. Geleneksel çocuk için sokak, sosyalleşme ihtiyacını büyük ölçüde karşılamaktadır. Son dönem Osmanlı'da modern yaşam temayüllerine sahip aile ortamında büyüyen çocukların sokak yaşamı daha kısıtlı olsa da bu çocuklar, ev içinde annesi ile farklı etkinlikler üzerinden bir sosyalleşme içerisinde bulunmuşlardır. Bahsedilen etkinlikler, bazen birlikte kitap veya gazete okumak bazen de piyano eşliğinde şarkı söylemek olmuştur. Bu noktada dikkat çeken husus ise annesi ile evde belli etkinlikler ekseninde bir sosyalleşmeye sahip olanların daha çok kız çocukları olmasıdır. Son dönem Osmanlı'da erkek çocuklar için sokak, hala merkezi bir sosyalleşme alanıdır.

Çocuklukta aile içindeki sosyal ilişkinin önemli bir parçasını da kardeşler arasındaki ilişki oluşturur. Son dönem Osmanlı çocukları başta olmak üzere yazarlar, çocukluklarında sokağı bir oyun mekânı ve sosyalleşme aracı olarak görmüşlerse de kardeşler, çocukluk anılarında daha büyük oranda yer edinmiştir. Kardeşler, çocuk için ev içindeki en öncelikli oyun arkadaşıdır ve oyuncakların paylaşılmasıyla başlayan kardeşlikte zamanla bir hayat paylaşılır. Bununla birlikte ailede en büyük yaştaki kardeş, küçük kardeşlerinin bakımında annesine yardım etme sorumluluğunu üstlenmek zorunda kalabilmektedir. Bu durum büyük kardeşin bir kız çocuğu olmasıyla yakından ilişkili olmakla birlikte; büyük erkek kardeşlerin de küçük kardeşlere rehberlik ederek bir “ağabeylik” yapması söz konusudur. Geleneksel aile yapısında, ev içerisindeki yaşça büyük olan aile üyelerinin çocuğun üzerinde belli bir otoritesi bulunduğu gibi bu kişiler, saygı duyulması gereken ve çocuğun terbiyesine destek verebilecek konumdadır. Geleneksel aile yapısında bu rollerden birini de çocuk

ile aynı çatı altında yaşayan büyükanne veya büyükbaba gibi aile büyükleri üstlenmiştir. Anı ve hatıratlarda, ailenin modern yaşam temayüllerine sahip olması ile bir çatı altında çekirdek aile olarak yaşam sürmesi arasında doğrudan bir ilişki gözlemlenememiştir. Son dönem Osmanlı yıllarında modern yaşam tarzını genellikle konak veya köşk gibi evler yansıtmakta ve bu evlerde kalabalık aile üyeleriyle beraber yaşam sürülmektedir. Cumhuriyet yıllarında ise modern yaşam tarzını apartmanlar temsil etmeye başlamış; böylelikle aile apartmanları ortaya çıkmış ve geniş bir ailenin üyeleri aynı apartman içerisinde farklı dairelerde yaşamaya başlamışlardır. Bu ailelerin modern temayüllere sahip bir yaşam sürdürmeleri geniş aileleri ile aynı apartman içerisinde yaşama fikrinden onları alıkoymaz. Bu ailelerde de aile büyüklerinin yeri daha otoriter ve saygı duyulan konumdadır. Geleneksel aile yapısının getirdiği geniş aile ortamında, aile büyüklerinin çocuk üzerinde otorite sahibi olması ve çocuğun terbiyesinde esas söz hakkına sahip olması toplumda yaş almaya verilen kıymet ile ilişkilidir. Yaş almayla beraber edinilen tecrübeler kıymetlidir ve bu tecrübelerden yoksun olan çocukların bu doğrultuda terbiye edilmesi gerekli görülür.

Çocuğun terbiye edilmesine gelindiğinde anı ve hatıratlarda, bu sürecin neredeyse tamamen ailenin sorumluluğunda olduğu görülmektedir. Özellikle Osmanlı toplumunda mektep, çocuğun terbiye edilmesinden ziyade çocuğun öğrenmesinin gerekli görüldüğü bilgilerin aktarıldığı bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Bu toplumda çocuk henüz mektebe başlamadan başta anne ve babası olmak üzere aile büyükleri ve mahallesi tarafından nasihat yoluyla, bazen de dayak usulüyle terbiye görmeye başlar. Reform hareketleri eğitim üzerinde yoğunlaştıkça mektebe de terbiye misyonu yüklenmeye başlar. Cumhuriyet yıllarına gelindiğinde ise politik zeminde tasvir edilen ideal çocuk portresi, yeni terbiye usullerini de beraberinde getirmektedir ve bu usulde terbiye uygulayabilecek kurumlar yalnızca okullar olmuştur. Bu sebeple cumhuriyet yıllarında terbiye aileden çok okulun üstlendiği bir sorumluluk alanına dönüşmüştür.

Eğitim alanı, Tanzimat yıllarından başlayarak cumhuriyet yıllarına değin çocuk modernleşmesinin temelinde yer almıştır. Bunu hazırlayan zemin ise Osmanlı ve cumhuriyet modernleşmelerinin dinamikleri olmuştur. Modernleşme hareketlerinin devlet tarafından bürokratik süreçler aracılığıyla “tepeden inme” bir şekilde uygulamaya koyulması çocuk modernleşmesinde de benzer bir sürecin takip edilmesine yol açar. Tanzimat ile devlet tarafından çocukluk ilk kez fark edilir ve böylelikle devlet nezdinde bir “çocuk yetiştirme” sorunu ortaya çıkar. Devlet, bu

soruna giden çözüm yollarını eğitim kurumlarında aramaya başlar ve politik zeminde inşa edilmeye çalışılan bir çocukluk fikri şekillenir. Bu politik zemin, cumhuriyet yıllarında daha belirgin çizgilerle sınırlandırılmaya başlar ve çocukluk inşası, bir ulus-devlet vatandaşını inşa etmenin temel aşamasını oluşturur.

Eğitim sistemi, devletin inşa etmeye başladığı çocukluk fikrini benimsetme işlevi görse de çocuğun toplumsal konumunu ve toplumun çocukluk anlayışını değerlendirebilmenin yolu, çocuğun toplumla kurduğu ilişkiyi gözlemlemek ve açıklamaktan geçmektedir. Buradan hareketle anı ve hatıratlarda çocuk, toplumsal yapının bir parçası olarak incelenmiştir. Öncelikle, Osmanlı'nın son yirmi yılı içerisinde yoğunlaşan ve şiddetlenen siyasi olayların çocuk yaşantılarında ciddi yansımaları olduğu görülmüştür. Yazarlar, bu atmosferi oyunlarında da savaşıyorlar yaşıyorlar veya çocuk yaşlarında siyasi meseleler hakkında yorum yapacak kadar bu duruma kafa yormuşlardır. Toplumsal ve siyasi olaylar, cumhuriyet yıllarında da çocukların peşini bırakmamış ve II. Dünya Savaşı başta olmak üzere pek çok huzursuzluk, çocukların gündelik yaşamını etkilemeye devam etmiştir. Hem son dönem Osmanlı'da hem de cumhuriyet yıllarında süregelen bu huzursuzluklar, çocukların belli zorluklarla mücadele etmelerini zorunlu kılmıştır.

Çocukların toplum içerisindeki konumu hakkında değerlendirme yapabilmenin bir yolu da çocukların toplumdaki faillliğini (eylemlilik) incelemekten geçmektedir. Çocukluk sosyolojisinin güncel teorilerine göre çocukluk, toplum yaşantısını inşa eden ve belirleyen bir unsur olarak kabul edilir. Bu görüşten hareketle anı ve hatıratlarda, çocukların toplumdaki failliği incelenmiştir. Fakat bu inceleme, bahsedilen teoriyi doğrulamak veya yanlışlamak amacıyla değil toplumun parçası olarak çocuğu daha iyi anlayabilmek ve açıklayabilmek için yapılmıştır. Her ne kadar çocuklar, yetişkinlerin kurmuş olduğu düzene uyum sağlayan ve düzeni devam ettiren varlıklar olarak görünse de anı ve hatıratlarda, çocukların toplum içerisinde aktif bir özne olarak konumlandığı örneklerle rastlanmıştır. Bu örneklerin çoğunun ortak noktası ise eğitim bağlamında gerçekleşmiş olmalarıdır. Bu bazen okul içerisindeki düzeni değiştirmeye yönelik eylemde bulunma, bazen bir mektebe/okula tek başına kaydolma bazen de gitmek istediği mektebe/okula kendisinin karar vermesi gibi konular üzerinde kendini göstermiştir. Cumhuriyet yıllarında kırsal bölgede yaşayan çocukların yaşantılarda eylemlilik örneği gösteren çocuk yaşantılarındaki ortak yön ise köyde eğitim almak için mücadele gösteren çocuğun, bu mücadeleden başarılı çıktıktan sonra köy halkının

eğitime bakış açısının değişmesi ve diğer çocukların da okula gitmek için istek göstermesi olmuştur. Bu doğrultuda, anı ve hatıratlarda çocukların aktif özne olarak konumlandığı yaşantılar değerlendirildiğinde; çocukların çabalarının, yetişkinlerin biraz daha bilgisiz kaldığı ve yetişkinliklerini yeterince ortaya koyamadıkları durumda dikkate alındığı görülür. Hem kendi yaşamlarını hem de toplum yaşamını belirleyebilmeleri ve şekillendirebilmeleri, büyük ölçüde yetişkinlerin bıraktığı boşluk alanlarının doldurulması yolu ile olmuştur. Yetişkin dünyasında çocukların eylemleri, genellikle ocuk yetişkinliğe yaklaşan özellikler sergilediğinde kabul görmüş veya değer görmüştür.

Çalışmada ocukların gündelik yaşantılarındaki pek çok unsur incelenmiş ve bu unsurlara bütüncül bir perspektifle yaklaşılmıştır. Gündelik yaşamı şekillendiren faktörlerin başında temel ihtiyaçların karşılanma biçimi gelmektedir. Bu duruma dair bilgi veren anılar incelendiğinde, ihtiyaçların karşılanmasının pek çok faktöre bağlı olduğu görülmüştür. Ailenin maddi durumu ilk belirleyicilerden biridir. Ancak bu, tek başına yeterli bir zemin sağlamamaktadır. Ailenin maddi durumu ne kadar yüksek düzeyde olursa olsun çocuğun ihtiyaçları ancak dönemin sunduğu imkanlar neticesinde karşılanabilir. Örneğin ocuğa giydirilen kıyafetler ancak o günün modasının sunduğu çerçevede seçilebilir. Esasında bu durum, çocuğa mahsus üretilen her türlü materyalin arka planını oluşturmaktadır. Bu nedenle de çocukların sahip olduğu olanakları bu günün koşullarıyla değil geçmişe göre değerlendirmek gerekmektedir.

ocuk yaşantılarında belirleyici bir başka önemli faktörün ise cinsiyet olduğu görülmüştür. Cinsiyeti farklı olan çocukların giysileri, oyunları, arkadaşları ve hatta eğitimleri bile farklılaşabilmektedir. Burada söz konusu durum biyolojik cinsiyet üzerine toplumsal cinsiyet inşa edilmesidir. Toplumsal cinsiyet kimliklerini, son dönem Osmanlı günlerinden itibaren devletin de benimsediği görülmektedir. Sonrasında ulus-devletleşme süreciyle kimliklerin tanımları ve sınırları oldukça keskinleşmiş ve birtakım kanallar yoluyla çocuklara aktarılmaya, öğretilmeye çalışılmıştır. Bu kanalların başında ise okul gelmektedir.

Gündelik yaşantılarda çocukluk çalışmaları açısından önem arz eden bir başka mesele ise çocukların üstlendiği sorumluluklar ve bununla paralel olarak sahip oldukları özgürlük alanlarıdır. Çalışmada, ocukların birtakım sorumluluk ve yükümlülüğü üstlendiği ve bu yolla aslında toplumsallaşma sürecine adım attığı görülmektedir.

Toplumun mikro düzeyde bir yapısı olan aile ortamı ise toplumsallaşma sürecine ilk adımın atıldığı yerdir. Bu doğrultuda ilk sorumluluklar aile ortamında çocuğa verilmektedir. Mevcut çevre koşullarının ise verilen sorumlulukların biçimini oluşturduğu görülmüştür. Bu koşulları kent ortamı ve kırsal ortam olarak ayırmak mümkündür. Zamansal koşullardan bağımsız olarak kırsal bölgede veya kentlere uzak kalan bölgelerde yaşayan çocukların her zaman daha fazla sorumluluk ve yükümlülük üstlendiği görülmüştür. Yine sorumluluk başlığının devamı niteliğinde olan çocuğun üretkenliği de onu toplumsallaşmaya götüren etkinliklerden birini oluşturmaktadır. Aslında üretme hâli çocuğun dünyadaki var olma mücadelesinin başladığını göstermektedir. Bazen ihtiyaçları doğrultusunda materyaller üreten çocuklar bazen de herhangi maddi bir ihtiyacı karşılamayacak olan yazma eyleminde bulunmuşlardır. Yazma eylemi, çocuğun kendini tanıması ve varlık zeminini oluşturması açısından önemlidir ve bireysel bir eyleme işaret etmektedir.

Gündelik yaşantının yönünü belirleyen her zaman aile veya çocuğun kendisi olmamıştır. Devletin de bu yaşantıya (okul dışında) müdahale ettiği alanlar bulunmaktadır. Bunlardan biri sporla uğraşıyor olmaktır. Tahayyül edilen ideal yurttaş profilinde güçlü ve sağlıklı bir beden yer almaktadır. Bu hedefe giden yolda spor ve jimnastik gibi Batı'dan devşirilen türlerin çocukların günlük rutinlerinin bir parçası haline gelmesi adeta bir beka meselesi haline getirilmiştir.

Çocuğun devlet nezdinde kabul görmeye başlaması konusu çocuk olan pek çok faaliyeti de beraberinde getirmiştir. Son dönem Osmanlı'da basın-yayın süreçlerinin yoğunlaşmaya başladığı dönemde çocuğa yönelik süreli yayınlar ve kitaplar da basılmaya başlamıştır. Anı yazarlarının da çocukluklarında bu yayınlara talep gösterdiği ve çeşitli okuma kaynaklarından beslendiği görülmektedir. Okunan içerikler yaşanan bölgeye ve düşünce ortamına göre değişiklik göstermiştir. Cumhuriyet yıllarında ise daha yoğun okuma listelerine rastlanmıştır. Bu dönemdeki yazarların haftalık veya aylık çocuk dergilerine daha yoğun bir ilgi gösterdiği fark edilmektedir. Okunan bu kaynakların, çocukların zihin dünyasını inşa etmede aktif bir rolü olmuştur.

Çocuk yaşantılarında önemli yer edinen alanlardan biri oyunlardır. Bu nedenle anılarda, geçmiş yıllarda oynanan oyunlara fazlaca yer verilmiştir. Bu oyunların büyük bir çoğunluğunun açık alanda oynanan, sosyal etkileşimin yoğun olduğu ve fiziksel hareketlerin daha sık kullanıldığı geleneksel oyunlar olduğu görülmüştür. Bu duruma hem son dönem Osmanlı hem de cumhuriyet yıllarında rastlanmıştır. Modernleşme

hareketlerinin yoğunlaşması ve toplumda zamanla bir yaşam fikri oluşturmaya başlamasına rağmen çocuk oyunlarında keskin bir modernleşme veya yenileşme değişimi görülmemektedir. Geleneksel oyunların uzun süre çocuk yaşantılarında kendini göstermesinin kentleşme koşullarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmada verilen Orhan Pamuk ve Teoman Onat örneklerinde görüldüğü üzere apartman dairesinde geçirilen zaman, geleneksel oyuna ayrılan vakti azaltmaktadır. Bu sebeple oyun mekânları, oyunun içeriğini belirlemekte önemli bir role sahip olmuştur.

Çalışma boyunca çocukluk yaşantılarını belirleyen önemli faktörlerden birinin coğrafya koşulları olduğu vurgulanmıştır. Bu koşullar pek çok tema ve kategorideki anlatıların arka planında bir unsur olmakla birlikte ayrıca bir tema olarak da değerlendirilmiştir. İçerisinde yaşanan coğrafi koşullar aynı zamanda bir kültürel ortama da işaret etmektedir. Kültürel koşullar ise çocuğu ve çocukluğu belirleyen bir bağlam olarak görülmektedir. Nitekim çocukluk çalışmalarında da farklı kültürlerin farklı çocuklukları içerdiği anlayışı benimsenmektedir. Çalışmanın ulaştığı ana sonuçlardan biri bu olmakla birlikte kültürün ve dolayısıyla çocukluğun daha mikro düzeyde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. İncelenen anı ve hatıralar sonucu geniş kesimleri kapsayan yargılara ulaşmak zor görünmektedir. Bu sebeple çocukluğun daha derin bir kavrayışla ele alınabilmesi için söz konusu mikro düzeydeki kültür örneklerini detaylıca incelemenin daha gerçekçi bir sonuca ulaştıracığı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen ve çocukluk yaşantılarının temalarını oluşturan başlıklardan her biri ayrı birer çalışma konusu teşkil etmektedir. Çocukluk yaşantılarının incelenmesi ve ortaya çıkarılması bu yaşantıların çocuk ekseninde iyileştirilmesi açısından önemlidir. Buradan, tüm çocuk yaşantılarının eşitlenmesi gerektiği ve her çocuğun yaşantısında ortak unsurların bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmamalıdır. Çocukluk yaşantıları, yetişkinlik yaşantılarında olduğu gibi mekânsal, kültürel ve sosyal olarak pek çok farklılığa tâbidir. Bu farklılıklar bağlamında çocuk yaşantıları değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Adıvar, Halide Edib. 2021. **Mor Salkımlı Ev**. 31. bs. İstanbul: Can Yayınları.

Ağaoğlu, Adalet. 1985. **Göç Temizliği**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ağaoğlu, Süreyya. 1975. **Bir Ömür Böyle Geçti**. İstanbul: İshak Basımevi.

Akyüz, Yahya. 1994. İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı. **OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi**. c. 5 s.5: 1-47.

Akyüz, Yahya. 2012. **Türk Eğitim Tarihi**. 23. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ali Vâsıf Efendi. 2017. **Bir Şehzadenin Hâtırâtı**. 4. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Alsın, Zeki Mesud. 2002. **Memleket Çocuğu**. Ankara: Vadi Yayınları.

Altınova, Banu. 2001. 1908-1918 Arası Türk Edebiyatında Hatıra Türünün Edebî Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ambjörnsson, Ronny. 2004. Century of the Child. **Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society**. c. 1. New York: Thomson Gale: 138.

Angı, Hacı. 2018. **Bir Köy Enstitülünün Anıları**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Araz, Yahya. 2017. **16. Yüzyıldan 19. Yüzyıl Başlarına Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak**. 2. bs. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Araz, Yahya. 2020. **Osmanlı İstanbul’unda Çocuk Emeği: Ev İçi Hizmetlerde İstihdam Edilen Çocuklar (1750-1920)**. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Archard, David. 2004. **Rights and Childhood**. 2. bs. New York: Routledge.

Arıg, Ayten Sezen. 2014. **Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)**. 2. bs. İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Ariés, Philippe. 1962. **Centuries of Childhood a Social History of Family Life**. çev. Robert Baldick. New York: Alfred A. Knopf.
- Aydemir, Şevket Süreyya. 1999. **Suyu Arayan Adam**. 11. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayten Sezen Arıĝ, atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938), 2014. Türk Tarih Kurumu Yayınları, İstanbul, 2. Baskı.
- Ayverdi, İlhan. 2010. **Misalli Büyük Türkçe Sözlük**. 1. bs. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Baltacı, Cahit. Mektep. TDV İslâm Ansiklopedisi. 2004. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mektep> [25.02.2022].
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı. 1998. **Hayatım**, İstanbul: Dünya Yayınları.
- Belli, Sevim. 1994. **Boşuna Mı Çiğnedik?**. İstanbul: Belge Yayınları.
- Beyatlı, Yahya Kemal. 1976. **Çocukluğum, Gençliğim, Siyasi ve Edebi Hatıralarım**. 2. bs. İstanbul: Baha Matbaası.
- Birinci, Ali. 2012. **Tarihin Hududunda; Hâtırât Kitapları, Matbuat Yasakları ve Arşiv Meseleleri**. 1. bs. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Birsel, Salâh. 1972. Anı Üzerine. **Türk Dili Dergisi Anı Özel Sayısı**. c. 25. s. 246: 377-397.
- Bjarne Kildegard, Collections and Hobbies, 2004, Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society Volume 1, 215-217, Macmillan, New York
- Bogdan, Robert C & Sari Knopp Biklen. 2006. **Qualitative Research For Education**. 5. bs. Boston: Pearson.
- Bowen, Glenn A.2009. Document Analysis as a Qualitative Research Method. **Qualitative Research Journal**. 9/2: 27-40.
- Cevizci, Ahmet. 1999. **Felsefe Sözlüğü**. 3. bs. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cihan, Ahmet. 2007. **Osmanlı'da Eğitim**. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Corbetta, Piergiorgio. 2003. **Social Research Theory, Methods and Techniques**. Çev., Bernard Patrick. Oxford: SAGE Publications.
- Dino, Abidin. 1995. **Kısa Hayat Öyküm**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dr. Fahriye. 1934. Çocuk Beslenmesi. **Gürbüz Çocuk Dergisi**. s. 96: 13-15.

Düzcan, Ebubekir. 2020. 1947'den Günümüze Türkiye Sinemasında Çocukluk: Sosyolojik Bir Analiz. Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erguner, Kudsi. 2014. **Ayrılık Çeşmesi Bir Neyzenin Yolculuğu**. 7. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.

Eyüboğlu, İsmet Zeki. 1999. **Anılar**. İstanbul: Pencere Yayınları.

Fortna, Benjamin C. 2001. Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire. **Die Welt des Islams**. c. 41. s. 1: 1-31.

Fortna, Benjamin. 2013. **Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek**. çev. Mehmet Beşikçi. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Fuat, Memet. 1997. **Gölgede Kalan Yıllar**. 2. bs. İstanbul: Adam Yayınlar.

Fulya Sormaz & Hülya Yüksel, Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyunağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü, 2012. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (3), 985-1008.

Giladi, Avner. 1992. **Children of Islam**. Hong Kong: Macmillan.

Gökçe, Orhan. 2019. **Klasik ve Nitel İçerik Analizi**. Konya: Çizgi Kitabevi.

Gündüz, Mustafa. 2004. Sosyoloji Çalışmalarında Anı ve Hatırat Türü Eserlerden Yararlanma. **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 162.

Gündüz, Mustafa. 2019. **Eğitim Tarihinin Peşinde**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gündüz, Mustafa. 2020. **Maariften Eğitime: Tanzimat'tan Cumhuriyete Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm**. 2. bs. İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

Gündüz, Mustafa. 2022. Türk Eğitim Tarihi Ansiklopedisi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Güvenç, Bozkurt. 2004. **Anılardan Sayfalar**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Hammersley, Martyn. 2005. **The Dilemma Of Qualitative Method**. New York: Routledge.

- Hayes, Carlton J. H. 2010. **Milliyetçilik: Bir Din**. Çev. Murat Çiftkaya. 2. bs. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. 1997. **Öğretim İlke ve Yöntemleri: eğitim Programları ve Öğretim**. 4. bs. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Heywood, Colin. 2010. Centuries of Childhood: An Anniversary and Epitaph?. **Journal of the History of Childhood and Youth**. c. 3 s.3: 341-364.
- Heywood, Colin. 2018. **A History of Childhood**. 2. bs. Cambridge: Polity Press.
- İhsan Erdinçli. 2022. Değişim Çağında Osmanlı İstanbul’unda Oyuncaklar ve Oyun Nesneleri. **Belleten**. c. 86 s.305: 319-358.
- İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İlber Ortaylı. 2019. Kronik Kitap. 49. Baskı. İstanbul.
- İz, Mahir. 1975. **Yılların İzi**. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- James, Allison ve Prout, A. 2005. **Constructing and Reconstructing Childhood**. 2. Bs. Washington: Falmer Press.
- Kara, İsmail & Ali Birinci. 2012. Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri. 2. bs. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karabekir, Kâzım.2020. **Hayatım**. 7. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Atilla. 2005. **İzmir Karşıyaka’dan Dünyaya**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karay, Refik Halid. 2009. **Bir Ömür Boyunca**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Karpat, Kemal. 2017. **Osmanlı Modernleşmesi: Toplum, Kuramsal Değişim ve Nüfus**. 3. bs. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kavukçuoğlu, Deniz. 2002. **Alageyik Sokağı Bir Liman Mıydı?** İstanbul: Doğan Kitap.
- Kemal, Yaşar. 2022. **Yaşar Kemal Kendini Anlatıyor Alain Bosquet ile Görüşmeler**. 11. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Key, Ellen. 1909. **The Century of the Child**. 2. bs. New York: The Knickerbocker Press.
- Kıral, Bilgen. 2020. Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. **Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 15: 170-189.

Koray, Erkin. 2006. **Mezarlık Gülleri**. İstanbul: Alfa Yayınları.

Köse, Meliha. 2016. Tarih Ders Kitaplarında Kadın Hatıratlarının Kullanılması. **Journal of History School**. s. 26: 595-617.

Kurucu, Ali Ulvi. 2015. **Hatıralar-I**. İzmir: Kaynak Yayınları.

Lewis, Bernard. 1993. **Modern Türkiye'nin Doğuşu**. 5. bs. Ankara: Türkr Tarih Kurumu Basımevi.

Liji Pulcu Çizmeciyan, **İstanbul'da Kayıp Zamanlar- I**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 7. basım, 2020.

Melike Günyüz, Türkiye'de Çocuk Kitabı Yayıncılığında Devlet Politikalarının Etkisi, Sosyoloji Divanı, 2020. (15), 131-147

Merriam, Sharan B. & Elizabeth J. Tisdell. 2016. **Qualitative Research A Guide to Design And Implementation**. 4. bs. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, Sharan B. & Robin S. Greiner. 2019. **Qualitative Research in Practice**. 2. bs. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, Sharan B. 2009. **Qualitative Research A Guide to Design and Implementation**. 2.bs. San Francisco: Jossey-Bass.

Meşeci, Filiz. 2007. Cumhuriyet Sonrası Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Modernite Aşılırken Kent Planlaması, İlhan Tekeli, 2004, İmge Yayınevi, Ankara.

Murat, Ahmet. 2007. **Kayıt Dışı Anılar**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Naci, Fethi. 2009. **Anılar Kitabı**. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Nesimi, Abidin. 1977. **Yılların İçinden**, İstanbul: Gözlem Yayınları.

Neyzi, Ali H. 2003. **Lara Feneri Çakıp Sönen Anılar**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Nur, Rıza. **Hayat ve Hatıratım-I. Cilt**. 1967. İstanbul: Altındağ Yayınevi.

Okay, Cüneyd. 1998. **Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler: 1850-1900**. İstanbul: Kırkambar Yayınları.

- Okay, M. Orhan. 1997. Hâtırat. **TDV İslam Ansiklopedisi**. c.16. İstanbul: 450-451
- Olgun, İbrahim. 1972. Anı Türü ve Türk Edebiyatında Anı. **Türk Dili Dergisi Anı Özel Sayısı**. c. 25. s. 246: 403-427
- Onat, Teoman. 2003. **Çocukluktan Hekimliğe, Öğretim Üyeliğinden Amatör Sanatçılığa**. İstanbul: Bütün Dünya Kitaplığı.
- Onur, Bekir. 2005. **Türkiye’de Çocukluğun Tarihi**. 1. bs. Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, Bekir. 2021. **Çocukluğun Coğrafyaları**. Ankara: İmge Yayınevi.
- Ortaylı, İlber. 2000. **Osmanlı Toplumunda Aile**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Özdem, Filiz. 2021. **Altın Ülke: Çocukluk-15 Yazar Çocukluğunu Anlatıyor**. 2. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Özdemir, Emin. 1972. Anı ve Anı Dilimiz Üzerine. **Türk Dili Dergisi Anı Özel Sayısı**. c. 25. s. 246: 398-402
- Özemre, Ahmed Yüksel. 2018. **Geçmiş Zaman Olur Ki**. 5. bs. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Özer, Zerrin. 2006. **Bir Sarışın Küçük Kız**. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Öztan, Güven Gürkan. 2019. **Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası**. 3. bs. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Pamuk, Orhan 2003. **İstanbul, Hatıralar ve Şehir**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Qvortrup, Jens, , Corsaro, W. & Sebastian Honig, M. 2009. **Handbook of Childhood Studies**. Londra: Palgrave Macmillan.
- Renda, M. Abdülhalik. 2018. **Hatırat**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sağlam, Tevfik. 1981. **Nasıl Okudum**. 3. bs. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Atatürk’ün Yüzüncü Doğum Yılına Kutlama Yayınları.
- Salkım Selvi-Bener, Antikçağda Oyun ve Oyuncaklar, 2016. 2. Baskı. Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Seabrook, Jeremy. 2021. **Başka Dünyaların Çocukları**. çev. Onur Gayretli. Ankara: Fol Kitap.

Somel, Selçuk Akşin. 2015. **Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)**. 2. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.

Somel, Selçuk Akşin. 2015. Tanzimat Döneminde İstanbul'da Modern Müslüman Eğitimi. **Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi Ansiklopedisi**. c. 9. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A. Ş.; Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM): 146-179.

Sporcu, Orhan Seyfi Beyin, Çocuk Sesi, 1933, No. 160, İstanbul

Şasa, Ayşe. 2016. **Bir Ruh Macerası**. 6. bs. İstanbul: Timaş Yayınları.

Şirin, Mustafa Ruhi. 2016. **Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Kapı Yayınları.

Tamer, Ülkü. 2010. **Yaşamak Hatırlamaktır**. 5. bs. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Tarzi, Pakize İzzet. **Anılar**. İstanbul: Omaş Ofset, 1992.

TDK, Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr> [20.01.2022].

Temizyürek, Fatih ve Arzu Çevik. 2014. Mustafa Ruhi Şirin'in Çocuk Edebiyatı Sahasındaki Eserlerinin Dil ve Kavram Bağlamında İncelenmesi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s.1: 155-175.

Tonguç, Engin. 2020. **Umut Yolu**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Toprak, Zafer. 2016. **Türkiye'de İşçi Sınıfı 1908-1946**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Topuz, Hıfzı. 2017. **Bir Zamanlar Nişantaşı'nda**. 6. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Turan, Hesabali. 2018. **Bir Eğitimcinin Öyküsü**. 4. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Türkoğlu, Pakize. 2013. **Kızlar da Yanmaz: Genç Cumhuriyet'te Köy Çocuğu Olmak**. 2. bs. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Uçuk, Cahit. 2019. **Bir İmparatorluk Çökerken**. 14. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Uluğlar, E. Bilge. 2006. 1918-1928 Yılları Arası Türk Edebiyatında Hatıra Türü. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- UNICEF. 2004. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Ankara: UNICEF Türkiye. https://web.archive.org/web/20131029185849/http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs/mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf [20.01.2022].
- Urgan, Mîna. 2013. **Bir Dinozorun Anıları**. 78. bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uşaklıgil, Halit Ziya. 2017. **Kırk Yıl**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Üstel, Füsün. 2019. **“Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II: Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**. 8. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vygotsky, Lev S. 1979. **Mind in Society**. M. Cole, V. J. Steiner, S. Sylvia, ve E. Souberman (Ed.). 2. bs. Londra: Harvard University Press.
- Walter, Benjamin. 2006. **Berlin Childhood around 1990**. London: Harvard University Press.
- William A. Corsaro, 2018. The Sociology of Childhood. Sage Publications, Los Angeles. 5. Baskı.
- Wirtz, Philipp. 2017. **Depicting the Late Ottoman Empire in Turkish Autobiographies**. Newyork: Routledge.
- Yakut, Esra. 2014. II: Meşrutiyet Döneminde Mekteplerde Din Eğitimi, **Kebikeç Dergisi**. s. 37: 19-34.
- Yalman, Ahmed Emin. 1997. **Yakın Tarihte Gördüklerim ve Geçirdiklerim**. İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret.
- Yavuz Bayram, Türk Edebiyatının İlk Çocuk Dergisi: Mümeyyiz (1869-1870). 2018. Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı. Sayı: 104-105. (237-254).
- Yeşilyaprak, Binnur. 2015. **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. 14. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Yumru, Dilek. 1999. Bir Anlatı Türü Olarak Anı. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Yücel, Hasan Âli. 2019. **Geçtiğim Günlerden**. 3. bs. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zileli, Gün. 2014. **Ev (1946-1954)**. 2. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zorlutuna, Halide Nusret. 2018. **Bir Devrin Romanı**. Ankara: Panama Yayıncılık.

Zürcher, Eric Jan. 2016. **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi.** çev. Yasemin Saner. 32. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.

