

TARR

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW

TÜRK AKADEMİK ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

# Turkish Academic Research Review

eISSN: 2602-2923

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr>

Sayı/Issue: 9/3 (Eylül/September 2024)

## Yayıncı / Publisher

Doç. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature

## Yönetim Yeri ve Adresi / Executive Office and Address

Şafak Mah. 4291. Sok. No: 3/20 07220 Kepez/Antalya,  
Türkiye  
www.turkisharr.com - <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr>

İletişim/Communication

turkisharr@gmail.com

## Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature

## Savı Editörü / Issue Editor

Doç. Dr. Şeref Göküş – [orcid.org/0000-0003-3322-0723](https://orcid.org/0000-0003-3322-0723)  
serefgokus@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Din Eğitimi

Assoc.Prof. Dr. Şeref Göküş – [orcid.org/0000-0003-3322-0723](https://orcid.org/0000-0003-3322-0723)  
serefgokus@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology – Departmen of Religious Education

## Editör Yardımcıları / Editorial Assistants

Arş. Gör. Aziz Karabulut – [orcid.org/0000-0002-3670-6860](https://orcid.org/0000-0002-3670-6860)  
azizkarabulut@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi – Tefsir

Res.Assist. Aziz Karabulut – [orcid.org/0000-0002-3670-6860](https://orcid.org/0000-0002-3670-6860)  
azizkarabulut@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology – Department of Exegesis

Mehmet Aslan – [orcid.org/0000-0002-9308-6960](https://orcid.org/0000-0002-9308-6960)  
mehmetaslan.8863@gmail.com  
Uşak Üniversitesi – <https://ror.org/05es91y67>  
İlahiyat Fakültesi – Türk İslam Edebiyatı

Mehmet Aslan – [orcid.org/0000-0002-9308-6960](https://orcid.org/0000-0002-9308-6960)  
mehmetaslan.8863@gmail.com  
Uşak University – <https://ror.org/05es91y67>  
Faculty of Theology – Turkish Islamic Literature

## Etik Editörü / Ethical Editor

Prof. Dr. Mehmet Kasım Özgen – [orcid.org/0000-0002-3559-0333](https://orcid.org/0000-0002-3559-0333)  
mkozgen@erciyes.edu.tr  
Erciyes Üniversitesi - <https://ror.org/047g8vk19>  
Edebiyat Fakültesi-Felsefe

Prof. Dr. Mehmet Kasım Özgen – [orcid.org/0000-0002-3559-0333](https://orcid.org/0000-0002-3559-0333)  
mkozgen@erciyes.edu.tr  
Erciyes University - <https://ror.org/047g8vk19>  
Faculty of Letters-Philosophy

## İstatistik Editörü / Statistics Editor

Prof. Dr. Rıfat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) -  
rifatay@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi

Prof. Dr. Rıfat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) -  
rifatay@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Philosophy of Religion

## İngilizce Dil Editörleri / English Language Editors

Prof. Dr. Rıfat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) -  
rifatay@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi

Prof. Dr. Rıfat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) -  
rifatay@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Philosophy of Religion

**Arapça Dil Editörleri / Arabic Language Editors**

Dr. Öğr. Ü. Kiyasettin Arslan – [orcid.org/0000-0003-2191-7582](https://orcid.org/0000-0003-2191-7582)  
kiyasettinarslan@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Arap Dili ve Balagatı Ana Bilim Dalı

*Assist.Prof.Dr. Kiyasettin Arslan – [orcid.org/0000-0003-2191-7582](https://orcid.org/0000-0003-2191-7582)  
kiyasettinarslan@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology–Department of Arabic Language and Rhetoric*

**Farsça Dil Editörü / Persian Language Editor**

Dr. Mousa Rahimi – [orcid.org/0000-0003-3807-1747](https://orcid.org/0000-0003-3807-1747)  
musarahimi@atu.ac.ir  
Allameh Tabataba'i Üniversitesi- <https://ror.org/02cc4gc68>  
Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi-Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü

*Dr. Mousa Rahimi – [orcid.org/0000-0003-3807-1747](https://orcid.org/0000-0003-3807-1747)  
musarahimi@atu.ac.ir  
Allameh Tabataba'i University- <https://ror.org/02cc4gc68>  
Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Department  
of Turkish Language and Literature*

**Fransızca Dil Editörü / French Language Editor**

Öğr. Gör. Ümmü Seher Göküş – [orcid.org/0000-0002-5912-7597](https://orcid.org/0000-0002-5912-7597)  
sehergokus@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
Yabancı Diller Yüksekokulu - Fransızca

*Lect. Ümmü Seher Göküş – [orcid.org/0000-0002-5912-7597](https://orcid.org/0000-0002-5912-7597)  
sehergokus@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
School of Foreign Language - French*

**Almanca Dil Editörü / German Language Editor**

Doç. Dr. Kemal Demir – [orcid.org/0000-0002-1158-7690](https://orcid.org/0000-0002-1158-7690)  
kdemir@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
Edebiyat Fakültesi – Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

*Assoc.Prof. Dr. Kemal Demir – [orcid.org/0000-0002-1158-7690](https://orcid.org/0000-0002-1158-7690)  
kdemir@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University- <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Letters – German Language and Literature*

**Alan Editörleri / Field Editors****Türk Dili ve Edebiyatı & Türk-İslam Edebiyatı / Turkish Language and Literature & Turkish Islamic Literature**

Dr. Mousa Rahimi – [orcid.org/0000-0003-3807-1747](https://orcid.org/0000-0003-3807-1747)  
musarahimi@atu.ac.ir  
Allameh Tabataba'i Üniversitesi- <https://ror.org/02cc4gc68>  
Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi-Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü

*Dr. Mousa Rahimi – [orcid.org/0000-0003-3807-1747](https://orcid.org/0000-0003-3807-1747)  
musarahimi@atu.ac.ir  
Allameh Tabataba'i University- <https://ror.org/02cc4gc68>  
Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Department  
of Turkish Language and Literature*

**Filoloji / Philology**

Prof. Dr. Ali Cin – [orcid.org/0000-0002-9243-5604](https://orcid.org/0000-0002-9243-5604)  
alicin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
Edebiyat Fakültesi – Türk Dili ve Edebiyatı

*Prof. Dr. Ali Cin – [orcid.org/0000-0002-9243-5604](https://orcid.org/0000-0002-9243-5604)  
alicin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Letters – Department of Turkish Language and  
Literature*

**Türk-İslam Sanatları & Türk İslam Musikisi / Turkish Islamic Arts & Turkish-Islamic Music**

Prof. Dr. Fatih Koca – [orcid.org/0000-0003-1555-0251](https://orcid.org/0000-0003-1555-0251)  
neyzenfatihkoca@yahoo.com  
Ankara Üniversitesi - <https://ror.org/01wntqw50>  
İlahiyat Fakültesi – Türk Din Musikisi Bölümü

*Prof. Dr. Fatih Koca – [orcid.org/0000-0003-1555-0251](https://orcid.org/0000-0003-1555-0251)  
neyzenfatihkoca@yahoo.com  
Ankara University- <https://ror.org/01wntqw50>  
Faculty of Theology – Department of Turkish Religious Music*

Prof. Dr. Ćazim Hadžimejlić – [orcid.org/0000-0002-9243-5604](https://orcid.org/0000-0002-9243-5604)  
c.hadzimejlic@alu.unsa.ba  
Sarajevo Üniversitesi- <https://ror.org/02hhwg43>  
Academy of Fine Art - Sarejevo, Bosna-Hersek

*Prof. Dr. Ćazim Hadžimejlić – [orcid.org/0000-0002-9243-5604](https://orcid.org/0000-0002-9243-5604)  
c.hadzimejlic@alu.unsa.ba  
Sarajevo University – <https://ror.org/02hhwg43>  
Academy of Fine Art - Sarejevo, Bosna-Hersek*

**Eğitim / Education**

Doç. Dr. Şeref Göküş – [orcid.org/0000-0003-3322-0723](https://orcid.org/0000-0003-3322-0723)  
serefogokus@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Din Eğitimi

*Assoc.Prof. Dr. Şeref Göküş – [orcid.org/0000-0003-3322-0723](https://orcid.org/0000-0003-3322-0723)  
serefogokus@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology – Department of Religious Education*

**Hukuk / Law**

Prof. Dr. Mehmet Altunkaya – [orcid.org/0000-0003-0709-9034](https://orcid.org/0000-0003-0709-9034)  
altunkaya@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
Hukuk Fakültesi – Medeni Hukuk

*Prof. Dr. Mehmet Altunkaya – [orcid.org/0000-0003-0709-9034](https://orcid.org/0000-0003-0709-9034)  
altunkaya@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Law – Department of Civil Law*

**Dini Araştırmalar / Religious Studies**

Prof. Dr. Rifat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) - [rifatay@akdeniz.edu.tr](mailto:rifatay@akdeniz.edu.tr)  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi

Prof. Dr. Yusuf Gökalgp - [orcid.org/ygokalgp@cu.edu.tr](https://orcid.org/ygokalgp@cu.edu.tr)  
Çukurova Üniversitesi - <https://ror.org/05wxkj555>  
İlahiyat Fakültesi-İslam Mezhepleri Tarihi

Prof. Dr. Erdal Toprakyan – [orcid.org/0000-0001-5508-9012](https://orcid.org/0000-0001-5508-9012)  
[erdal.toprakyan@zith.uni-tuebingen.de](mailto:erdal.toprakyan@zith.uni-tuebingen.de)  
Universität Tübingen, Tübingen, Germany-  
<https://ror.org/03a1kwz48>  
İslam İlahiyat Merkezi-İslam Tarihi ve Çağdaş Kültür

Prof. Dr. Ebrahim Moosa – [orcid.org/0000-0002-8375-0135](https://orcid.org/0000-0002-8375-0135)  
[emoosal@nd.edu](mailto:emoosal@nd.edu)  
Notre Dame University, Indiana-ABD -  
<https://ror.org/04mwhg379>  
Barış Çalışmaları ve İslami Araştırmalar Bölümü

Prof. Dr. Yasin Pişgin – [orcid.org/0000-0001-9337-2863](https://orcid.org/0000-0001-9337-2863)  
[ypisgin@mehmetakif.edu.tr](mailto:ypisgin@mehmetakif.edu.tr)  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi –  
<https://ror.org/04xk0dc21>  
İlahiyat Fakültesi-Tefsir

Doç. Dr. Zailabidin Ajimatov – [orcid.org/ajimatov@oshsu.kg](https://orcid.org/ajimatov@oshsu.kg)  
[ajimatov@oshsu.kg](mailto:ajimatov@oshsu.kg)  
Oş Devlet Üniversitesi-<https://ror.org/0449rh157>  
İlahiyat Fakültesi-İslam Mezhepleri Tarihi

**İletişim / Communication**

Prof. Dr. Zakir Avşar – [orcid.org/0000-0002-1427-127X](https://orcid.org/0000-0002-1427-127X)  
[zakir.avsar@hbv.edu.tr](mailto:zakir.avsar@hbv.edu.tr)  
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi -  
<https://ror.org/05mskc574>  
İletişim Fakültesi – Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü

**Sosyal Araştırmalar / Social Researchs**

Prof. Dr. Ömer Bozkurt – [orcid.org/0000-0001-5317-1012](https://orcid.org/0000-0001-5317-1012)  
[omerbozkurt21@gmail.com](mailto:omerbozkurt21@gmail.com)  
Mardin Artuklu Üniversitesi - <https://ror.org/0396cd675>  
İslami İlimler Fakültesi – Felsefe ve Din Bilimleri

Prof. Dr. Bahset Karslı – [orcid.org/0000-0002-6810-0900](https://orcid.org/0000-0002-6810-0900)  
[bkarsli@akdeniz.edu.tr](mailto:bkarsli@akdeniz.edu.tr)  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi – Din Sosyolojisi

**Afrika Editörü / Africa Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Nadjat Boukezzoula – [orcid.org/0000-0009-0007-5127-8941](https://orcid.org/0000-0009-0007-5127-8941)  
[n.boukezzoula@univ-boumerdes.dz](mailto:n.boukezzoula@univ-boumerdes.dz)  
M'Hamed Bouguerra Üniversitesi - <https://ror.org/02dveg925>  
Arap Dili, Edebiyatı ve Kültürü

**İndekslere Başvuru ve Süreç Takip Sorumlusu / Data Controller**

Doç. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) – [mehmetsahin@akdeniz.edu.tr](mailto:mehmetsahin@akdeniz.edu.tr)  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı

Prof. Dr. Rifat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) - [rifatay@akdeniz.edu.tr](mailto:rifatay@akdeniz.edu.tr)  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Philosophy of Religion

Prof. Dr. Yusuf Gökalgp - [orcid.org/ygokalgp@cu.edu.tr](https://orcid.org/ygokalgp@cu.edu.tr)  
Çukurova University - <https://ror.org/05wxkj555>  
Faculty of Theology-Departmen of History of Sects

Prof. Dr. Erdal Toprakyan – [orcid.org/0000-0001-5508-9012](https://orcid.org/0000-0001-5508-9012)  
[erdal.toprakyan@zith.uni-tuebingen.de](mailto:erdal.toprakyan@zith.uni-tuebingen.de)  
Universität Tübingen, Tübingen, Germany-  
<https://ror.org/03a1kwz48>  
Center for Islamic Theology-Chair of Islamic History and Contemporary Culture

Prof. Dr. Ebrahim Moosa – [orcid.org/0000-0002-8375-0135](https://orcid.org/0000-0002-8375-0135)  
[emoosal@nd.edu](mailto:emoosal@nd.edu)  
Notre Dame University, Indiana-ABD -  
<https://ror.org/04mwhg379>  
Mirza Family Professor of Islamic Thought and Muslim Societies

Prof. Dr. Yasin Pişgin – [orcid.org/0000-0001-9337-2863](https://orcid.org/0000-0001-9337-2863)  
[ypisgin@mehmetakif.edu.tr](mailto:ypisgin@mehmetakif.edu.tr)  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University –  
<https://ror.org/04xk0dc21>  
Faculty of Theology-Department of Exegesis

Assoc.Prof.Dr. Zailabidin Ajimatov – [orcid.org/ajimatov@oshsu.kg](https://orcid.org/ajimatov@oshsu.kg)  
[ajimatov@oshsu.kg](mailto:ajimatov@oshsu.kg)  
Osh State University, Osh-Kyrgyzstan-  
<https://ror.org/0449rh157>  
Faculty of Theology-Departmen of History of Sects

Prof. Dr. Zakir Avşar – [orcid.org/0000-0002-1427-127X](https://orcid.org/0000-0002-1427-127X)  
[zakir.avsar@hbv.edu.tr](mailto:zakir.avsar@hbv.edu.tr)  
Ankara Hacı Bayram Veli University-  
<https://ror.org/05mskc574>  
Faculty of Communication – Departmen of Radio, Cinema and Television

Prof. Dr. Ömer Bozkurt – [orcid.org/0000-0001-5317-1012](https://orcid.org/0000-0001-5317-1012)  
[omerbozkurt21@gmail.com](mailto:omerbozkurt21@gmail.com)  
Mardin Artuklu University - <https://ror.org/0396cd675>  
Faculty of Islamic Sciences – Department of Philosophy and Religious Studies

Prof. Dr. Bahset Karslı – [orcid.org/0000-0002-6810-0900](https://orcid.org/0000-0002-6810-0900)  
[bkarsli@akdeniz.edu.tr](mailto:bkarsli@akdeniz.edu.tr)  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology - Department of Sociology of Religion

Dr. Lecturer Professor Nadjat Boukezzoula – [orcid.org/0000-0009-0007-5127-8941](https://orcid.org/0000-0009-0007-5127-8941)  
[n.boukezzoula@univ-boumerdes.dz](mailto:n.boukezzoula@univ-boumerdes.dz)  
M'Hamed Bouguerra University - <https://ror.org/02dveg925>  
Arabic Language, Literature and Culture

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) – [mehmetsahin@akdeniz.edu.tr](mailto:mehmetsahin@akdeniz.edu.tr)  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature



**Etik Konularla İlgili İletişim Yetkilisi / Address all ethical issues to**

Doç. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı

*Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature*

**Editorial Süreçler İletişim Yetkilisi / Address all editorial correspondence to**

Doç. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı

*Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin – [orcid.org/0000-0002-2548-211X](https://orcid.org/0000-0002-2548-211X) –  
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature*

**Uluslararası Yayın Kurulu / International Editorial Board**

Prof. Dr. Ćazim Hadžimejlić – [orcid.org/](https://orcid.org/)  
c.hadzimejlic@alu.unsa.ba  
Sarajevo Üniversitesi – <https://ror.org/02hhwgd43>  
Academy of Fine Art - Sarajevo, Bosna-Hersek

*Prof. Dr. Ćazim Hadžimejlić – [orcid.org/](https://orcid.org/)  
c.hadzimejlic@alu.unsa.ba  
Sarajevo University – <https://ror.org/02hhwgd43>  
Academy of Fine Art - Sarajevo, Bosna-Hersek*

Prof. Dr. Rifat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) -  
rifatay@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi

*Prof. Dr. Rifat Atay – [orcid.org/0000-0001-8715-3023](https://orcid.org/0000-0001-8715-3023) -  
rifatay@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology-Philosophy of Religion*

Prof. Dr. Ömer Bozkurt – [orcid.org/0000-0001-5317-1012](https://orcid.org/0000-0001-5317-1012)  
omerbozkurt21@gmail.com  
Mardin Artuklu Üniversitesi - <https://ror.org/0396cd675>  
İslami İlimler Fakültesi – Felsefe ve Din Bilimleri

*Prof. Dr. Ömer Bozkurt – [orcid.org/0000-0001-5317-1012](https://orcid.org/0000-0001-5317-1012)  
omerbozkurt21@gmail.com  
Mardin Artuklu University - <https://ror.org/0396cd675>  
Faculty of Islamic Sciences – Department of Philosophy and  
Religious Studies*

Prof. Dr. Fatih Koca – [orcid.org/0000-0003-1555-0251](https://orcid.org/0000-0003-1555-0251)  
neyzenfatihkoca@yahoo.com  
Ankara Üniversitesi - <https://ror.org/01wntqw50>  
İlahiyat Fakültesi – Türk Din Musikisi Bölümü

*Prof. Dr. Fatih Koca – [orcid.org/0000-0003-1555-0251](https://orcid.org/0000-0003-1555-0251)  
neyzenfatihkoca@yahoo.com  
Ankara University- <https://ror.org/01wntqw50>  
Faculty of Theology – Department of Turkish Religious Music*

Doç. Dr. Okan Alay – [orcid.org/0000-0003-3065-5705](https://orcid.org/0000-0003-3065-5705)  
okanalay@hacettepe.edu.tr  
Hacettepe Üniversitesi - <https://ror.org/04kwvgz42>  
Türk Dili

*Assoc.Prof.Dr. Okan Alay – [orcid.org/0000-0003-3065-5705](https://orcid.org/0000-0003-3065-5705)  
okanalay@hacettepe.edu.tr  
Hacettepe University - <https://ror.org/04kwvgz42>  
Turkish Language*

Doç. Dr. Selçuk Erincik – [orcid.org/0000-0002-4326-2452](https://orcid.org/0000-0002-4326-2452)  
erincik@divinity.ankara.edu.tr  
Toronto Kültür Ataşesi-Kanada  
Felsefe Tarihi

*Assoc.Prof.Dr. Selçuk Erincik – [orcid.org/0000-0002-4326-2452](https://orcid.org/0000-0002-4326-2452)  
erincik@divinity.ankara.edu.tr  
Attache for Cultural Affairs and Promotion-Canada  
History of Philosophy*

Doç. Dr. Anar Gafarov – [orcid.org/0000-0002-3113-1287](https://orcid.org/0000-0002-3113-1287)  
a.philosophy@hotmail.com  
Azerbaycan Milli İlimler Akademisi - <https://ror.org/006m4q736>  
Felsefe ve Sosyoloji Enstitüsü

*Assoc.Prof. Dr. Anar Gafarov – [orcid.org/0000-0002-3113-1287](https://orcid.org/0000-0002-3113-1287)  
a.philosophy@hotmail.com  
Azerbaijan National Academy of Sciences -  
<https://ror.org/006m4q736>  
Institute of Philosophy and Sociology; Azerbaijan Institute*

Doç. Dr. Muhammet Yeşilyurt – [orcid.org/0000-0003-0770-6850](https://orcid.org/0000-0003-0770-6850)  
25yesilyurt@gmail.com  
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi - <https://ror.org/024nx4843>  
İslami İlimler Fakültesi – Din Bilimleri

*Assoc.Prof.Dr. Muhammet Yeşilyurt – [orcid.org/0000-0003-0770-6850](https://orcid.org/0000-0003-0770-6850)  
25yesilyurt@gmail.com  
İzmir Katip Çelebi University - <https://ror.org/024nx4843>  
Faculty of Islamic Sciences – Religious Studies*

Dr. Öğr. Üyesi Encümen Bayram – [orcid.org/0000-0001-6891-3680](https://orcid.org/0000-0001-6891-3680)  
encbayram@hotmail.com  
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>  
İlahiyat Fakültesi – Arap Dili ve Belagati

*Assist.Prof.Dr. Encümen Bayram – [orcid.org/0000-0001-6891-3680](https://orcid.org/0000-0001-6891-3680)  
encbayram@hotmail.com  
Akdeniz University- <https://ror.org/01m59r132>  
Faculty of Theology – Arabic Language and Rhetoric*

Dr. Öğr. Üyesi Recep Kırcı – [orcid.org/0000-0003-0893-6885](https://orcid.org/0000-0003-0893-6885)  
rkirci@mehmetakif.edu.tr  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi –  
<https://ror.org/04xk0dc21>  
İlahiyat Fakültesi – Arap Dili ve Belagati

*Assist.Prof.Dr. Recep Kırcı – [orcid.org/0000-0003-0893-6885](https://orcid.org/0000-0003-0893-6885)  
rkirci@mehmetakif.edu.tr  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University – <https://ror.org/04xk0dc21>  
Faculty of Theology – Arabic Language and Rhetoric*

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan Erdoğan – orcid.org/0000-0003-3374-6063  
terdogan@mehmetakif.edu.tr  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi –  
https://ror.org/04xk0dc21  
İlahiyat Fakültesi – Arap Dili ve Belagati

Arş. Gör. Aziz Karabulut – orcid.org/0000-0002-3670-6860  
azizkarabulut@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz Üniversitesi - https://ror.org/01m59r132  
İlahiyat Fakültesi – Tefsir

Arş. Gör. Mehmet Koyuncu – orcid.org/0000-0002-8919-8089  
mehmetkoyuncu@odu.edu.tr  
Ordu Üniversitesi - https://ror.org/04r0hn449  
İlahiyat Fakültesi – Felsefe ve Din Bilimleri

Assist.Prof.Dr. Tunahan Erdoğan – orcid.org/0000-0003-3374-6063  
terdogan@mehmetakif.edu.tr  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – https://ror.org/04xk0dc21  
Faculty of Theology – Arabic Language and Rhetoric

Res.Assist. Aziz Karabulut – orcid.org/0000-0002-3670-6860  
azizkarabulut@akdeniz.edu.tr  
Akdeniz University - https://ror.org/01m59r132  
Faculty of Theology – Department of Exegesis

Res.Assist. Mehmet Koyuncu – orcid.org/0000-0002-8919-8089  
mehmetkoyuncu@odu.edu.tr  
Ordu Üniversitesi - https://ror.org/04r0hn449  
Faculty of Theology – Philosophy and Religious Studies

### Bilim Kurulu / Scientific Advisory Board

Prof. Dr. Metin Akis  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis-  
Türkiye  
Prof. Dr. Behruz Bekbabayi  
Allameh Tabataba'i University,  
Tahran-Iran  
Prof. Dr. Ivan Balta  
Osijek Üniversitesi, Osijek-  
Hrvatistan

Prof. Dr. Cazim Hadzimejlić  
Saraybosna Üniversitesi,  
Saraybosna-Bosna Hersek

Prof. Dr. Dzermal Latif  
Saraybosna Üniversitesi İslâmî  
İlimler Fakültesi, Saraybosna-  
Bosna Hersek

Prof. Dr. Suheyl Sapan  
Kral Suud Üniversitesi, Riyad-  
Suudi Arabistan

Doç. Dr. Zaynabidin  
Acimamatov  
Osh Devlet Üniversitesi, Osh-  
Kırgızistan  
Prof. Dr. Birgül Bozkurt  
Mardin Artuklu Üniversitesi,  
Mardin-Türkiye

Prof. Dr. Bahset Karslı  
Akdeniz Üniversitesi, Antalya-  
Türkiye

Doç. Dr. Thomas Kuehn  
Simon Fraser University, Canada

Doç. Dr. Tuncay Akgün  
Ankara Hacı Bayram Veli  
Üniversitesi, Ankara-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ercan Ömirbayev  
Ahmet Yesevi Üniversitesi,  
Türkistan-Kazakistan

Dr. Tyulyubayeva Akmaral  
L.N.Gumilyov Eurasian National  
University-Kazakistan

Prof. Dr. Numan Aruç  
Makedonya Bilim ve Sanatlar  
Akademisi, Üsküp-Makedonya  
Prof. Dr. Leyla Blili  
Manuba Üniversitesi, Manouba-  
Tunus  
Prof. Dr. Hayri Erten  
Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Konya-Türkiye

Prof. Dr. Said Haşimi  
Umman Tarih Cemiyeti Başkanı,  
Umman

Prof. Dr. Ebrahim Moosa  
Notre Dame University, Indiana -  
ABD

Prof. Dr. Redzep Skrijelj  
Novi Pazar Devlet Üniversitesi,  
Novi Pazar-Sırbistan

Prof. Dr. Şahin Ahmetoğlu  
Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale-  
Türkiye

Prof. Dr. Bilal Çakıcı  
Ankara Üniversitesi, Ankara-  
Türkiye

Prof. Dr. Fatih Koca  
Ankara Üniversitesi, Ankara-  
Türkiye

Doç. Dr. Abdulaziz Süleyman el-  
Mukbil  
Kassim Üniversitesi, Buraydah-  
Suudi Arabistan

Dr. Öğr. Üyesi Camelia Elena  
Călin  
Spiru Haret Üniversitesi, Bükreş-  
Romanya

Dr. Öğr. Üyesi Qoşqar Selimli  
Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü-  
Azerbaycan

Assist. Prof. Jasim Zinelabidin  
Kerkuk University, Irak

Prof. Dr. Safi Arpağuş  
Marmara Üniversitesi, İstanbul-  
Türkiye  
Prof. Dr. İhsan Çapçioğlu  
Ankara Üniversitesi, Ankara-  
Türkiye  
Prof. Dr. Şakir Gözütök  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,  
Van-Türkiye

Prof. Dr. Aleksandar Kadijević  
University of Belgrade, Belgrad-  
Sırbistan

Prof. Dr. Abdullah Mutawa  
Kral Suud Üniversitesi, Riyad-  
Suudi Arabistan

Prof. Dr. Erdal Toprakçıyan  
Universität Tübingen, Tübingen-  
Almanya

Prof. Dr. Ali Albayrak  
Kastamonu Üniversitesi,  
Kastamonu-Türkiye

Doç. Dr. Nihada Delibegović  
Džanić  
Tuzla Üniversitesi, Tuzla-Bosna  
Hersek

Doç. Dr. Oksana Koshulko  
Polotsk State University, Polotsk-  
Belarus

Doç. Dr. Nadia Yaseen  
Bagdad University, Bağdat-Irak

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih  
Duman  
Akdeniz Üniversitesi, Antalya-  
Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ebubekir Sıddık  
Şahin  
Ankara Üniversitesi, Ankara-  
Türkiye

Prof. Dr. Sabina Bakšić  
Saraybosna Üniversitesi,  
Saraybosna-Bosna-Hersek  
Prof. Dr. Halil Çeltik  
Gazi Üniversitesi, Ankara-  
Türkiye  
Prof. Dr. Zülfikar Güngör  
Ankara Üniversitesi, Ankara-  
Türkiye

Prof. Dr. Ulvi Keser  
Girne Amerikan Üniversitesi,  
Girne-Kuzey Kıbrıs Türk  
Cumhuriyeti

Prof. Dr. İbrahim Sadavi  
Tunus Üniversitesi, Tunus

Prof. Dr. Kaplan Üstüner  
Harran Üniversitesi, Şanlıurfa-  
Türkiye

Doç. Dr. Liliana Elena Boşcan  
University of Bucharest, Bükreş-  
Romanya

Doç. Dr. Hassen Abdullah  
Güneyman  
Kral Suud Üniversitesi, Riyad-  
Suudi Arabistan

Doç. Dr. Memli Krasnigi  
Institute of Albanology, Priştine-  
Kosova

Yrd. Doç. Dr. Musa Rahimi  
Allameh Tabataba'i Üniversitesi,  
Tahran-İran

Dr. Öğr. Üyesi Hamza Karcic  
University of Sarajevo,  
Saraybosna-Bosna-Hersek

Dr. Öğr. Üyesi Lamiye Vagifkizi  
Azerbaycan Bilimler Akademisi,  
Bakü-Azerbaycan

**İndeksler/Indexing**

ERIH PLUS: European Reference Index For The Humanities And Social Sciences (Indexing Start: 05.09.2019)

EBSCO: Humanities International Index (Indexing Start: 10.1.2021)

Ebsco: Academic Search Premier (Indexing and Abstracting Start: 07.01.2020)

Ebsco: Academic Search Ultimate (07.01.2020)

Ebsco: Central & Eastern European Academic Source (CEEAS) (Indexing and Abstracting Start: 07.01.2020)

Ebsco: Arab World Research Source: Al Masdar (Indexing and Abstracting Start: 07.01.2020)

MLA International Bibliography (Kabul: 01.06.2018)

Ulrich's Periodicals Directory (Kabul: 2016)

## Turkish Academic Research Review

eISSN: 2602-2923

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr>

Sayı/Issue: 9/3 (Eylül/September 2024)

### İÇİNDEKİLER/CONTENTS

#### Araştırma Makaleleri / Research Articles

Kamal Husni Jaafar	Assessing the Relationship between Political Financing and Policy Bias in B40 Welfare Policies during COVID-19 <i>COVID-19 Sürecinde B40 Refah Politikalarında Siyasi Finansman ve Politika Yanlılığı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi</i>	227-241
Hamel Amira	Psychological and Educational Approach in Teaching and Learning Foreign Languages <i>Yabancı Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Psikolojik ve Eğitsel Yaklaşım</i>	242-258
Fadhila Abadou	Investigating the Role of Translation in Teaching Culture to Foreign Language Learners at Institutions of Higher Education in Algeria <i>Cezayir'deki Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğrenenlere Kültür Öğretiminde Çevirinin Rolünün Araştırılması</i>	259-276
Akpojevbe Omasanjuwa	Persecuted Colonial Gambia Chiefs <i>Zulüm Gören Gambiya Sömürge Şefleri</i>	277-297
Hikmet Çamcı	Bir Simülakr ya da Eğitim Çıktısı Olarak Özgürlük: Jean Baudrillard'ın Simülasyon Kuramı Bağlamında Bir Okuma	298-318
Rıfat Atay	<i>Freedom as a Simulacrum or an Educational Outcome: A Reading in the Context of Jean Baudrillard's Simulation Theory</i>	298-318
Ahu Cavlazoğlu Davulcu	Türkçe Tıp Eserlerinde Tarçın ve Dönemin Dili Üzerine Değerlendirmeler <i>Evaluations on Cinnamon and the Language of the Period in Turkish Medical Works</i>	319-331

---

Aytekın Yıldız	Rebâbnâme’de “Gönül” ile Alakalı Metaforlar <i>Metaphors About “The Heart” in Rebâbnâme</i>	332-347
----------------	--	---------

---

## Assessing the Relationship between Political Financing and Policy Bias in B40 Welfare Policies during COVID-19

*COVID-19 Sürecinde B40 Refah Politikalarında Siyasi Finansman ve Politika Yanlılığı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*

**Kamal Husni Jaafar<sup>1\*</sup>**

<sup>1</sup>PhD Researcher, University Tun Abdul Razak, Graduate School of Business, Kuala Lumpur, Malaysia, <https://ror.org/01m91v580>, <https://orcid.org/0009-0002-7040-9840>, kamal.husni@ur.unirazak.edu.my

Doktorant, Tun Abdul Razak Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Kuala Lumpur, Malezya, <https://ror.org/01m91v580>, <https://orcid.org/0009-0002-7040-9840>, kamal.husni@ur.unirazak.edu.my

\* Corresponding author

### Araştırma Makalesi

#### Süreç

Geliş Tarihi: 03.04.2024

Kabul Tarihi: 08.08.2024

Yayın Tarihi: 30.09.2024

#### Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

#### Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

#### Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları **CC BY-NC 4.0** lisansı altında yayımlanmaktadır.

#### Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Kamal Husni Jaafar

#### Etik Bildirim

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

#### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

#### Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

#### Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

#### Atıf

Jaafar, K.H. (2024). Covid-19 sürecinde B40 refah politikalarında siyasi finansman ve politika yanlılığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 227-241, <https://doi.org/10.30622/tarr.1463401>

### Öz

Bu kavramsal çalışma, COVID-19 salgınının ortasında Malezya Kuala Lumpur'daki B40 (40'ın altı, ilk grup olan T20-Top %20 ve ikinci kategori M40-Orta %40'a kıyasla en düşük hane geliri elde eden toplam nüfusun %40'ıdır) kümesine yönelik refah politikalarının uygulanmasında siyasi finansman ve politika önyargısı arasındaki karmaşık ilişkiyi incelemektedir. B40 kümesi, toplu konutlarda (belirli hane geliri kategorilerine sahip yoksul vatandaşlar için devlete ait ağır sübvansiyonlu yerleşim alanları) ikamet eden nüfusun ekonomik açıdan en savunmasız kesimini oluşturmaktadır. Bu çalışma, siyasi finansmanın refah politikalarının oluşturulmasını ve uygulanmasını nasıl etkilediğini ve potansiyel olarak kaynak tahsisinde ve destek sağlanmasında yanlılığa yol açtığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Mevcut akademik literatürün kapsamlı bir incelemesi ve ilgili vaka çalışmalarının analizi yoluyla, bu makale siyasi finansmanın refah politikalarına ilişkin karar alma sürecini ne ölçüde etkilediğini incelemeye girişmektedir. Analiz, politika yapıcılara mali destek sağlayan siyasi kuruluşların çıkarlarını destekleyebilecek politika formülasyonundaki potansiyel önyargıları belirlemeye odaklanmaktadır. Çalışma ayrıca, bu tür yanlılıkların küresel COVID-19 krizi sırasında B40 kümesine kaynakların adil dağıtım üzerindeki etkilerini de araştırmaktadır. Bu makalede kullanılan kavramsal çerçeve, politik ekonomi, yolsuzluk ve kamu politikası teorilerinden yararlanmaktadır. Makale, mevcut literatürü inceleyerek, B40 kümesi için refah politikaları alanında siyasi finansman ve politika önyargısı arasındaki dinamiklere dair incelikli bir kavrayış sunmayı amaçlamaktadır. Nihai bulgular, özellikle küresel kriz dönemlerinde, siyasi finansmanın refah politikalarının oluşturulması ve yürütülmesi üzerindeki etkisine ilişkin teorik anlayışı zenginleştirmeye hazırdır. Bu çalışma, siyasi finansmandan kaynaklanan politika önyargılarını tespit ederek, şeffaf ve hesap verebilir karar alma süreçlerinin zorunluluğuna ilişkin eleştirel tartışmalar başlatmayı amaçlamaktadır. Bu tür tartışmalar, COVID-19 salgınının ortasında Kuala Lumpur'daki B40 kümesi için refah politikalarının adil ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, sosyal yardım politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında adalet, hakkaniyet ve sosyal adalet ilkelerinin gözetilmesi için gelişmiş yönetim mekanizmaları ve kurumsal reformlara yönelik bir çağrı niteliği taşımaktadır. Bu çalışma, savunmasız nüfuslara yönelik refah politikaları bağlamında siyasi finansman ve politika önyargısı arasındaki bağlantıya ışık tutarak mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır. Siyasi etkinin refah politikası sonuçları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için yönetim ve karar alma süreçlerindeki sistemik kusurların ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları politika yapıcılar, savunuculuk grupları, sivil toplum örgütleri ve refah politikası gündemlerini şekillendiren ve reform girişimlerini savunan diğer paydaşlar için pratik sonuçlar doğurmaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, refah politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında şeffaflık, hesap verebilirlik ve dürüstlüğü teşvik edilmesi için ortak bir çaba gösterilmesi çağrısında bulunmaktadır. Politika yapıcılar, etik yönetim ve demokratik katılım kültürünü teşvik ederek, refah programlarının toplumun en kırılgan üyelerinin çıkarlarına hizmet etmesini ve eşitlikçi ve sürdürülebilir kalkınma sonuçlarına katkıda bulunmasını sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Siyasi Finansman, COVID-19, Refah Politikası, Politika Yanlılığı, Hesap Verebilirlik



**Research Article****History**

Received: 03.04.2024

Accepted: 08.08.2024

Date Published: 30.09.2024

**Plagiarism Checks**

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Peer-Review**

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

**Copyright & License**

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

**Ethical Statement**

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Kamal Husni Jaafar

**Complaints**

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

**Conflicts of Interest**

The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Grant Support**

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Published**

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

**Cite as**

Jaafar, K.H. (2024). Assessing the relationship between political financing and policy bias in B40 welfare policies during covid-19. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 227-241, <https://doi.org/10.30622/tarr.1463401>

**Abstract**

This conceptual paper delves into the intricate relationship between political financing and policy bias in the implementation of welfare policies for the B40 (Below 40 is the 40% of the total population that earns the lowest tier of household income compared to the first group of T20-Top 20% and second category M40-Middle 40%) cluster in Kuala Lumpur Malaysia amidst the COVID-19 pandemic. The B40 cluster comprises the most economically vulnerable segment of the population residing in public housing (the heavily subsidized government-owned residential areas for underprivileged citizens with certain household income categories). This study aims to unravel how political financing influences the formulation and execution of welfare policies, potentially leading to bias in resource allocation and support provision. Through an exhaustive review of existing scholarly literature and analysis of pertinent case studies, this paper embarks on examining the degree to which political financing impacts the decision-making process concerning welfare policies. The analysis focuses on identifying potential biases in policy formulation that may favor the interests of political entities providing financial backing to policymakers. Furthermore, the study also explores the implications of such biases on the equitable distribution of resources to the B40 cluster during the global COVID-19 crisis. The conceptual framework employed in this paper draws from theories of political economy, corruption, and public policy. By dissecting the extant body of literature, the paper aims to offer a nuanced comprehension of the dynamics between political financing and policy bias in the realm of welfare policies for the B40 cluster. The eventual findings are poised to enrich the theoretical understanding of the influence exerted by political financing on the formulation and execution of welfare policies, particularly during periods of global crisis. By identifying policy biases stemming from political financing, this study aspires to catalyze critical discussions on the imperative of transparent and accountable decision-making processes. Such deliberations are vital to ensuring the fair and effective implementation of welfare policies for the B40 cluster in Kuala Lumpur amidst the COVID-19 pandemic. This paper thus serves as a clarion call for enhanced governance mechanisms and institutional reforms to uphold the principles of fairness, equity, and social justice in welfare policy formulation and implementation. This study contributes to the existing literature by shedding light on the nexus between political financing and policy bias in the context of welfare policies for vulnerable populations. It underscores the importance of addressing systemic flaws in governance and decision-making processes to mitigate the adverse effects of political influence on welfare policy outcomes. Moreover, the findings of this study have practical implications for policymakers, advocacy groups, civil society organizations and other stakeholders involved in shaping welfare policy agendas and advocating for reform initiatives. In conclusion, this paper calls for a concerted effort to promote transparency, accountability, and integrity in the formulation and implementation of welfare policies. By fostering a culture of ethical governance and democratic participation, policymakers can ensure that welfare programs serve the interests of the most vulnerable members of society and contribute to equitable and sustainable development outcomes.

**Keywords:** Political Financing, COVID-19, Welfare Policy, Policy Bias, Accountability

## Introduction

The allocation of resources and implementation of welfare policies are critical components of any government's response to a crisis. However, the influence of political financing on these policies raises concerns about potential biases in resource allocation. Political financing, defined as financial contributions made to political parties or candidates, has the potential to shape policy decisions in favor of those providing the funding (Persson & Tabellini, 2002). As such, it becomes crucial to explore the relationship between political financing and policy bias in the context of welfare policies for the B40 cluster during the COVID-19 pandemic. The COVID-19 pandemic has exacerbated existing inequalities, amplifying the vulnerability of marginalized populations, including the B40 cluster. As governments navigate the complex landscape of policy-making during a crisis, it is important to examine whether political financing influences the formulation and implementation of welfare policies for the B40 cluster, potentially leading to bias in resource allocation and support provision. Understanding this relationship is essential for ensuring equitable distribution of resources and effective policy implementation during times of crisis (Chang & Golden, 2007).

Studies have highlighted the potential risks of policy bias resulting from political financing. Scholars argue that when political actors receive financial support from certain interest groups, they may be inclined to prioritize the interests of those funders, leading to biased policy outcomes (Bonica, 2019). In the case of welfare policies for the B40 cluster, policy bias may manifest as differential resource allocation, preferential treatment, or exclusion from necessary support during the COVID-19 pandemic. Examining this relationship will contribute to a better understanding of the influence of political financing on policy decisions and their impact on marginalized communities. Political financing plays a critical role in shaping policy outcomes, particularly in developing countries where transparency and accountability mechanisms may be weak. This paper is a conceptual study focused on synthesizing existing literature to explore the theoretical relationship between political financing and policy bias. By analyzing the existing body of work on political financing, corruption, and welfare policies, this study aims to develop a conceptual framework that elucidates how these factors intersect, particularly in the context of B40 welfare policies during the COVID-19 pandemic. This conceptual approach will contribute to the theoretical understanding of the political economy, corruption, and public policy, while also providing insights for policymakers on ensuring fair and effective welfare policies for vulnerable populations

## COVID-19's Economic Challenges

The grand opus of the People's Manifesto, entitled "Building the Nation, Fulfilling Hope," emerged amidst the tumultuous era before the relentless onslaught of the COVID-19 pandemic. It laid bare the dire need for sweeping changes, a fervent plea to rescue Malaysia from the clutches of mismanagement that plagued the previous government. And so, it became the clarion call that propelled the Pakatan Harapan ("PH") government to a resounding triumph in the 14th General Election, a moment that resonated with historic significance. But alas, as the tempestuous storm of COVID-19 unleashed its wrath upon the nation, a new coalition government, known as Perikatan Nasional ("PN"), took center stage. It brandished a series of COVID Relief Packages, their allure intertwined with claims of virtue and populism. The curtain rose on an era dominated by these policies, casting a captivating spell on the fabric of public policy during the turbulent era of COVID-19.

Yet, beneath the glimmering surface of these policies lies a captivating enigma, one that beckons the keen scrutiny of political scientists hailing from the esteemed cluster of Governance and Integrity. They unravel the intricate threads of this intriguing tapestry, seeking to decipher the true essence and implications of these policies. Their eyes pierce through the veils of rhetoric and grandiose promises, unearthing the underlying motives and impacts that shape the course of the nation's destiny. In the crucible of analysis, this captivating convergence of the People's Manifesto and the COVID Relief Packages unfurls as a beguiling chapter in Malaysia's political landscape. It is a tale that evokes anticipation, as the luminaries of political science delve into the depths of governance, integrity, and the enigmatic interplay between virtuous claims and populist maneuvers. Within this crucible, the nation awaits, yearning for insights that transcend the ordinary, as the scrutiny of these policies paints a vivid portrait of power, aspirations, and the ever-present quest for a brighter tomorrow.

In the relentless grip of the global COVID-19 pandemic, countless individuals worldwide have borne the brunt of its unforgiving impact, facing economic, social, and political upheaval. Within the borders of Malaysia, the tale is no different. From the onset of the Movement Control Order (MCO) until the present day, it is painfully evident that the pandemic has not only ravaged businesses but has also cast its shadow upon the lives of those classified within the B40, M40, and T20 groups, entangling them in its economic web of despair. The study by Thinagar, Munawwarah Roslan, Ismail, & Chamhuri (2021) in Figure 1 below give best picture of this situation on the impact of MCO towards financial and saving process.

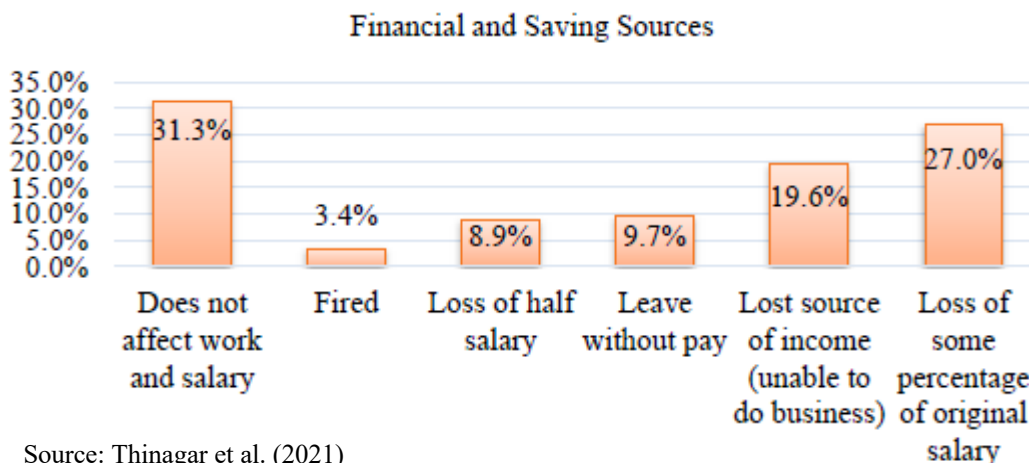


Figure 1: Impact of the implementation of MCO on financial and savings resources

As economic indicators such as inflation rates, unemployment figures, household incomes and expenditures, and insolvency ratios lay bare, the plight of these individuals becomes glaringly apparent. They find themselves caught in the crosshairs of the pandemic's economic onslaught, struggling to navigate the storm that has disrupted their financial stability and shattered their dreams. Therefore, figure 2 below shows our view of the unemployment rate during the MCO as reported by (Employment Information and Analysis Services (EIAS), 2020).

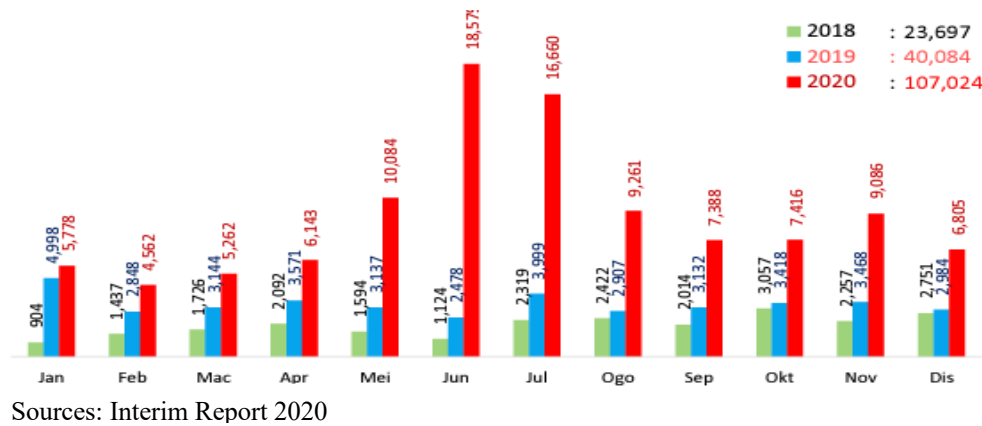


Figure 2: Monthly Loss of Employment in Malaysia, 2018 – 2020

In response to the cascading crisis, the incumbent government has endeavored to mitigate the domino effect, unleashing a slew of initiatives designed to alleviate the burden endured by the nation. Programs such as Bantuan Prihatin Nasional (BPN) and Selangor Prihatin were conceived, formulated, and executed, aiming to alleviate the heavy economic burdens shouldered by the public. While these initiatives have proven to be a lifeline for many, critics contend that they fall short, deeming them inadequate and ineffective in addressing the widespread hardship. Although lauded for their generosity, these policies have found themselves under scrutiny, labeled as social welfare measures due to their objective of safeguarding those in dire need. Despite their noble intentions, dissenting voices argue that the scale of the crisis demands a more comprehensive and efficient approach to ensure that no one slips through the cracks of the support system. As the battle against the pandemic wages on, the discourse surrounding these policies continues to evolve. While they may have provided temporary relief, the urgency to find sustainable, long-term solutions persists. As Malaysians grapple with the socio-economic fallout of COVID-19, the need for bold and transformative measures becomes increasingly evident, shining a spotlight on the delicate balance between safeguarding individuals in need and charting a path towards a resilient and prosperous future.

### B40 Cluster in Malaysia

The B40 community in Malaysia represents the bottom 40% of households based on income distribution, with a median household income of approximately RM 3,000 per month. This demographic faces numerous financial challenges, including the struggle to meet essential needs such as housing, food and education. These households often have difficulty obtaining adequate housing, accessing quality health care and providing educational opportunities for their children. The B40 cluster encompasses some of Malaysia's most pressing socio-economic issues, and understanding their situation is important for policymakers and social scientists.

The B40 community consists of urban and rural residents, each with their own challenges. Urban B40 households struggle with the high cost of living, including soaring rents and other expenses associated with city life (Fortune.My, 2021). In contrast, rural B40 communities face limited access to essential services such as healthcare, education and infrastructure, which are essential to improve their quality of life and economic prospects (Shahar et al., 2019). The split highlights the struggle for the B40 group as they weather economic pressures in

different environments. Economic transitions, especially those caused by the COVID-19 pandemic, have had a disproportionate impact on the B40 group. The pandemic led to widespread job losses and reduced incomes, exacerbating existing financial insecurity and leaving many B40 households without jobs or stable incomes (Abdullah & Marzukhi, 2022). This highlights the fragility of their economic status and emphasizes the need for targeted support and intervention to help these families recover from this unprecedented challenge.

In response, the Malaysian government has implemented various support programs aimed at easing the burden faced by the B40 group (Baharudin et al., 2021; Jamaludin, Mohamad, et al., 2021; Kadir et al., 2023). These initiatives include financial assistance, housing assistance, and educational support, designed to provide immediate relief and long-term opportunities for growth. In addition, organizations such as the PETRONAS Foundation are actively involved in improving the living standards of B40 families (Mohd & Azrak, 2021), through sustainable livelihood programs, emphasizing the importance of corporate responsibility in addressing the socio-economic gap. Despite the many challenges, there are promising opportunities to uplift the B40 community. By focusing on education, skills development and job creation, Malaysia can empower these individuals, enabling them to break free from the cycle of poverty and reduce income inequality. Investing in these areas can help foster a more equitable society where the B40 group can thrive and contribute meaningfully to the country's economic and social fabric, changing their circumstances and building a brighter future for themselves and future generations.

Therefore, addressing the needs of the B40 community is not only a matter of socio-economic concern but also a critical issue in the realm of political financing. The ways in which political campaigns are funded, and how political priorities are set, can significantly impact the effectiveness of policies aimed at alleviating poverty and supporting low-income households. Political financing plays a crucial role in determining which issues receive attention and how resources are allocated to address them. Political financing affects how socio-economic issues, such as those faced by the B40 community, are addressed by policymakers. Ensuring equitable representation, diverse funding sources, and transparency in political financing can help ensure that the needs of marginalized communities are effectively met and that socio-economic disparities are addressed.

### **Concepts of Political Financing, Money Politics and Political Money**

Financial inclusion often leads to increased household debt, a phenomenon that can be examined through the lens of money politics. Political influence on the financial system is particularly pronounced in poor countries, where limited control over monetary policy is often due to dependence on foreign currencies, such as the US dollar (Green, 2023). Political financing, commonly referred to as "political finance," encompasses the raising and utilization of funds by political parties and candidates during elections and campaigns (Khan, 2017). It plays a vital role in electoral processes worldwide, making it challenging to differentiate between campaign expenses and routine party costs (Norris, 2011). The scope of political financing extends beyond campaign-related expenditures. It also includes fundraising for various party activities such as office maintenance, policy research, political polls, education initiatives, advertising campaigns to promote party policies, and voter mobilization efforts during elections (Katz & Mair, 1995). Therefore, it encompasses the entire financial process of acquiring resources and expenditures by party members and political organizations during the competitive political landscape (Mizuno & Doerfel, 2015).

Consequently, political financing not only encompasses the funds obtained and expenses incurred during election campaigns but also includes outlays incurred outside of the election period. These expenses may include office maintenance, political education programs, policy research, and the registration of voters (Kumar, 2017). Additionally, it encompasses costs associated with securing opportunities and media space for political messaging and communication (Friedrichsen & Solbu, 2019). Meaning that, political financing encompasses the fundraising and spending processes of political parties and candidates during political competition. It encompasses not only the acquisition and allocation of funds during election campaigns but also expenses incurred outside of campaign periods, including party maintenance, education initiatives, research activities, and media engagement.

In the realm of political funding mechanisms, the International Institute for Democracy and Electoral Assistance (International IDEA) in 2014 presented a captivating framework, revealing four pivotal elements that demand our attention (International IDEA, 2014). These elements form the pillars upon which the intricate dance of political finance unfolds, each holding profound implications for the delicate balance of power. Firstly, the prohibition and limitation of fund contributions emerge as a formidable force, casting its shadow upon the realm of political finance. It serves as a guardian, standing resolute against the potential encroachment of undue influence and the distortion of democratic processes (International IDEA, 2014). Like a sentinel in the night, it safeguards the sanctity of elections, shielding them from the perilous grip of unchecked financial sway.

Secondly, public financing emerges as a radiant beacon, casting its illuminating glow upon the path of political finance. It encompasses both direct and indirect forms, breathing life into the aspirations of democratic governance (International IDEA, 2014). Through its embrace, it seeks to level the playing field, empowering diverse voices to resonate and echo through the corridors of power. Thirdly, spending rules for parties and candidates emerge as steadfast guardians of fairness and integrity. Like vigilant gatekeepers, they wield their authority to regulate the flow of resources, ensuring that the dance of democracy remains harmonious and untainted (International IDEA, 2014). With their guidance, the extravagance of excess and the spectre of unfair advantage are held at bay. Finally, yet importantly, the realm of financial reporting emerges as a realm of transparency and accountability. It unfurls its mandate, demanding the disclosure of amounts and donors, like a clarion call for honesty and openness (International IDEA, 2014). Through this act of revelation, the shadows of secrecy are dispelled, and the essence of democracy is laid bare for all to see. In the symphony of political finance, these four key elements intertwine, shaping the landscape upon which power is contested and wielded. They form the tapestry that weaves together the delicate threads of democratic governance, each contributing to the vibrant mosaic that defines our political landscape.

According to prominent scholar Gomez (1994), the politics of money revolves around the utilization of finance and material benefits to wield significant political influence. The primary objective of financial and material involvement in politics is to amass influence, constituting the practice of money in politics. Gomez further contends that money politics encompasses activities such as political interference in the business and trade sectors to acquire funds for managing political programs. In the Malaysian context, the implementation of the New Economic Policy (NEP) saw individuals associated with the ruling government entering or interfering in local businesses, resulting in instances of corporate misconduct and the emergence of business entities tied to politicians. This, in turn, led business owners to act as donors during elections and party contests. Meanwhile, Shahriza, Nur Zafifa, and Irlisuhayu (2013) assert that money politics involves the acquisition of illicit funds from businesses



and wealthy individuals with their own interests and agendas. They emphasize that money politics or political corruption is practiced by certain companies seeking tender awards, government contracts, or other business opportunities and is often characterized by bribery and vote-buying. Money politics encompasses various approaches, including direct remuneration offered to voters during elections or campaign periods, as well as long-term support sought from party members through continuous and exclusive financial or material benefits, including promises of contracts and tenders. Many scholars shared same viewpoint about money politics that often referred to as political corruption, involves the use of financial resources to influence political outcomes (Doherty et al., 2023; Jones, 2022; Massoglia, 2023).

Similarly, Khairiah, Chan, and Paramjit (2013) share a similar perspective, affirming that money politics aims to secure election campaign financing through unlawful means. The sources of these funds extend beyond business entities to individuals seeking retribution from the beneficiaries. Once financial assistance is obtained, the funds are utilized to bribe voters during election campaigns, swaying them in favour of the offering party. It is a well-known fact that significant funding can enable a political party to dominate elections by incentivizing registered voters in targeted constituencies. This approach proves particularly powerful in socioeconomically disadvantaged areas, where individuals are more susceptible to immediate rewards such as cash payouts and essential infrastructure provisions that fulfil their survival needs. Furthermore, bring out other scholars thought, as Jamaie (2015) unveils the politics of money as a malevolent exercise of power and financial leverage, strategically deployed to secure the allegiance of those legitimately entitled to participate in the electoral process. Yet, Muhammad Agus (2005) perceives money politics as a manifestation of political corruption, where financial inducements are offered to procure votes or support, all in the pursuit of victory. Meanwhile, Carlson (2007) elucidates the politics of money as a calculated engagement in financial manipulation, both overt and covert, with the explicit aim of bribing voters to garner their steadfast support.

As a conclusion, the perspectives of various scholars shed light on the multifaceted nature of the politics of money. Jamaie (2015) highlights its malevolent nature, emphasizing the exercise of power and financial leverage to secure the loyalty of legitimate participants in the electoral process. This underscores the manipulative and potentially unethical aspects of money politics. On the other hand, Muhammad Agus (2005) views money politics as a form of political corruption, wherein financial incentives are used to sway voters or gain support, ultimately aiming for victory. This perspective underscores the detrimental effects of monetary influence on the integrity of the political system. Additionally, Carlson (2007) adds another layer to the discussion, characterizing the politics of money as a calculated engagement in financial manipulation, encompassing both overt and covert actions to bribe voters and secure their unwavering backing. These diverse viewpoints collectively highlight the complexity and negative implications associated with the politics of money, emphasizing the need for transparency, accountability, and measures to safeguard the integrity of democratic processes (Flório Lima & Bodet, 2023).

### **Relationship between Political Financing and Policy Bias**

The relationship between political financing and policy bias is a complex and multidimensional phenomenon that warrants careful analysis. Political financing refers to the monetary resources raised and utilized by political parties and candidates during election campaigns. Policy bias, on the other hand, refers to the tendency for policy decisions to favour certain interests or groups over others. Understanding the relationship between these

two factors is crucial for assessing the fairness, transparency, and integrity of policy-making processes. One way in which political financing can influence policy bias is through the influence of financial donors. Political parties and candidates often rely on financial contributions from individuals, corporations, or interest groups to fund their campaigns. In return, these donors may expect policy outcomes that align with their own interests or agendas (Bonica, 2017). This can lead to a bias in policy decisions towards the preferences of these influential donors, potentially neglecting the needs and concerns of other segments of society. This was being argued by Gilens et al. (2021), political financing often allows wealthy individuals and organizations to exert disproportionate influence over political decisions which lead to policies that favor their interests over those of the general public.

Moreover, the sheer number of financial resources available to certain political actors can shape the policy agenda. Campaign finance regulations can play crucial role in mitigating or exacerbating policy bias (Gilens et al., 2021). Candidates or parties with access to significant funds may have greater resources to shape public opinion, run extensive advertising campaigns, or mobilize support (Ansolabehere et al., 2015). This can result in a bias towards issues and policies that resonate with the interests of those who can afford to contribute financially, potentially marginalizing the concerns of underprivileged groups such as the B40 cluster. In addition, the regulatory framework governing political financing can also contribute to policy bias. Weak regulations or loopholes in campaign finance laws can create an environment where the influence of money in politics is unchecked (Peffley & Hurwitz, 2017). This can enable the flow of undisclosed or excessive contributions, leading to undue influence on policy decisions and potentially distorting the public interest.

However, it is important to note that not all political financing leads to policy bias. Many political actors act in good faith and strive to represent the diverse interests of their constituents. Furthermore, robust regulatory frameworks, transparency measures, and accountability mechanisms can help mitigate the risks of bias and undue influence. Striking a balance between adequate political financing to support democratic processes and safeguards against policy bias is a key challenge for policymakers and electoral systems. Thus, the conclusion is clear that the relationship between political financing and policy bias is complex and multifaceted. While political financing can potentially lead to policy bias by favouring the interests of influential donors or those with greater financial resources (Gilens et al., 2021), strong regulatory frameworks and transparency measures are essential for ensuring fairness and integrity in policy-making processes. Understanding and addressing this relationship is crucial for promoting inclusive and equitable policies that serve the interests of all segments of society.

In the context of assessing the intricate relationship between political financing and policy bias within B40 welfare policies amid the COVID-19 pandemic, several key concepts and relationships emerge. The channels through which political financing flows offer significant avenues for influence. Corporate donations, originating from business entities, and individual contributions, reflecting personal beliefs and affiliations, can potentially sway policy decisions in exchange for financial support. Funding from special interest groups introduces the prospect of policies aligning with specific agendas, potentially leading to bias in resource allocation. Moreover, governmental financial support and international contributions bring government priorities and external interests into the equation, respectively, influencing policy direction.

The policy bias indicators serve as vital metrics for understanding the potential impact of political financing. Allocation disparities, manifesting as differences in welfare resource distribution among distinct segments of the B40 group, could be influenced by heightened political financing levels, thereby creating uneven benefits. Access

disparities may arise, reflecting variations in welfare benefit accessibility based on political affiliations or connections, potentially leading to preferential treatment for well-connected individuals or communities. The timing of policy implementation takes on significance, as policies receiving greater political financing could be prioritized for quicker enactment, possibly introducing bias in implementation speed. Evaluating policy effectiveness becomes essential to discern if political financing correlates with disparate outcomes for different B40 group segments, indicating potential policy bias. For that reason, figure 3 below give the best picture for political financing and policy bias.

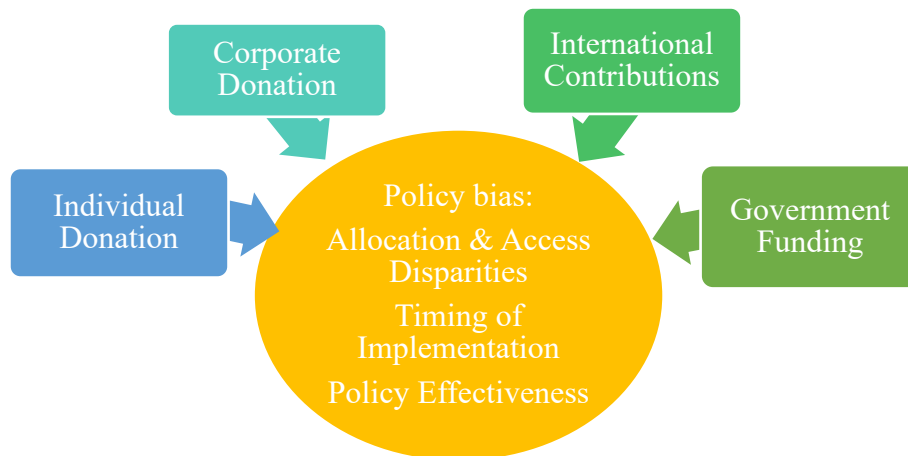


Figure 3: The framework of relationship between political financial and policy bias

#### **Underpinning Theory: Institutional Theory**

Institutional theory provides valuable insights into understanding the relationship between political financing and policy bias in B40 welfare policies during COVID-19. This theory emphasizes the influence of formal and informal rules, norms, and practices that shape political behavior and policy outcomes within a given institutional context. Evidently, institutions play a crucial role in governing the process of political financing. The rules and regulations surrounding campaign finance, such as disclosure requirements and contribution limits, establish the boundaries for financial involvement in politics (Doherty, 2021). These institutional frameworks aim to promote transparency, accountability, and fairness in political processes. Additionally, institutional theory emphasizes that political behavior is shaped by formal structures, where stringent campaign finance laws can curb the influence of money, but lax regulations may increase it (Hoefer, 2022). However, the effectiveness and enforcement of these regulations can vary across different contexts, potentially influencing the extent to which political financing may lead to policy bias.

Additionally, institutional norms and practices shape the behavior of political actors. Within the realm of political financing, certain norms may develop around the acceptability of financial contributions from various sources, including corporations, interest groups, or wealthy individuals (Poguntke & Webb, 2005). These norms can influence the decisions made by politicians and parties in shaping policies. For instance, if there is a prevailing norm that favors the interests of corporate donors, it may lead to policy bias that prioritizes their concerns over the welfare of B40 communities. Moreover, institutional factors can shape the access to and distribution of political financing. The availability of resources and opportunities for fundraising can vary depending on the institutional

context. For instance, regulations regarding public funding or restrictions on private donations can influence the financial resources accessible to political actors (Beyers, 2018). This, in turn, can impact the extent to which political financing influences policy decisions. Unequal access to financial resources may result in bias towards those with greater financial influence, potentially neglecting the needs and interests of marginalized communities.

However, the enforcement mechanisms and institutional oversight surrounding political financing can significantly impact the relationship between financial influence and policy bias. Weak enforcement and loopholes in regulations may enable excessive or undisclosed contributions, allowing for greater potential for biased policy outcomes (Nownes, 2013). Conversely, strong institutional oversight and monitoring can help ensure compliance with campaign finance regulations, promoting fairness and reducing the potential for undue influence. For that reason, the institutional theory highlights the significance of formal and informal rules, norms, and practices in shaping the relationship between political financing and policy bias. The institutional frameworks governing political finance, the norms guiding financial contributions, the distribution of resources, and the enforcement mechanisms in place all play crucial roles in determining the potential for bias in B40 welfare policies during COVID-19.

### Discussion

The relationship between political financing and policy bias in B40 welfare policies during COVID-19 highlights the need for careful examination and potential reforms. Based on the previous analysis, several key points emerge that merit discussion and consideration:

- i) **Transparency and Accountability:** Enhancing transparency and accountability in political financing is crucial to mitigate the potential for policy bias. Implementing robust regulations and disclosure requirements can ensure that political parties and candidates are accountable for their sources of funding. This can help prevent undue influence and foster a level playing field for policy decision-making.
- ii) **Equal Access to Resources:** Addressing policy bias requires ensuring equal access to resources for all political actors, regardless of their financial capabilities. Measures such as public financing can help level the playing field, reducing the influence of wealthy donors and promoting the inclusion of diverse perspectives in policy formulation.
- iii) **Strengthening Regulatory Frameworks:** Strengthening the regulatory frameworks governing political financing is vital to prevent policy bias. This includes closing loopholes, enforcing contribution limits, and monitoring compliance with campaign finance laws. Additionally, periodic reviews and updates of these frameworks can ensure they remain effective and adaptable to evolving challenges.
- iv) **Promoting Citizen Participation:** Encouraging citizen participation in the policy-making process can counterbalance the influence of financial interests. Engaging the B40 cluster and other marginalized groups in consultations, public hearings, and decision-making forums can ensure their concerns are taken into account, helping to reduce policy bias and foster more inclusive policies.
- v) **Independent Oversight and Monitoring:** Establishing independent oversight bodies to monitor political financing and investigate potential cases of policy bias is essential. These bodies can provide impartial assessments of campaign finances, identify potential conflicts of interest, and ensure

compliance with regulations. Their presence can bolster public trust in the integrity of the political process.

- vi) **Public Awareness and Education:** Raising public awareness about the potential impacts of political financing on policy bias is crucial. Promoting media literacy, civic education, and public campaigns can help citizens understand the significance of fair and transparent political financing and its implications for policy outcomes. This can empower citizens to hold political actors accountable and demand more equitable policies.

## Conclusion

This study has examined the relationship between political financing and policy bias in B40 welfare policies during the COVID-19 pandemic. The findings shed light on the challenges and potential avenues for improvement in the realm of political financing and its impact on policy outcomes. Transparency and accountability emerge as crucial factors in mitigating policy bias. Enhancing regulations and disclosure requirements can help promote a level playing field, ensuring that political parties and candidates are accountable for their funding sources. Equal access to resources is also essential in reducing the influence of wealthy donors and promoting inclusive policy formulation. Strengthening the regulatory frameworks governing political financing is vital. Closing loopholes, enforcing contribution limits, and monitoring compliance with campaign finance laws are key steps in preventing policy bias. Regular reviews and updates of these frameworks can ensure their effectiveness in the face of evolving challenges.

Citizen participation plays a pivotal role in countering policy bias. Engaging marginalized groups, including the B40 cluster, in decision-making processes fosters inclusivity and reduces the risk of policy neglect. Independent oversight bodies can help monitor political financing and investigate potential cases of bias, bolstering public trust and ensuring the integrity of the political process. Promoting public awareness and education about the implications of political financing on policy outcomes is essential. Empowering citizens to understand and demand fair and transparent financing practices can lead to more equitable policies that address the needs of all segments of society. Overall, indeed, by addressing issues of transparency, equal access, regulatory strength, citizen participation, independent oversight, and public awareness, policymakers can foster a more equitable and inclusive policy-making process. This study highlights the importance of reforms in political financing to mitigate policy bias, particularly in the context of B40 welfare policies during the COVID-19 pandemic. Moving forward, further research and continuous efforts are necessary to ensure the well-being and protection of all citizens through fair and unbiased policy formulation and implementation.

## References

- Abdullah, J., & Marzukhi, M. A. (2022). The COVID-19 Pandemic in Malaysia: Its Impacts on the Poor and Migrant Workers Communities in Urban Areas (pp. 89–98). [https://doi.org/10.1007/978-3-031-11139-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-11139-6_7)
- Ansolabehere, S., de Figueiredo, J. M., & Snyder Jr, J. M. (2015). Why is there so little money in US politics? *Journal of Economic Perspectives*, 29(1), 105-130.
- Baharudin, S., Waked, H. N., & Paimen, M. S. (2021). MCO in Malaysia: Consumer confidence and households' responses. *Jurnal Ekonomi Malaysia*, 55(1). <https://doi.org/10.17576/JEM-2021-5501-7>

- Beyers, J. (2018). Interest group politics and financial contributions: A review and assessment. In *The Oxford Handbook of Political Networks* (pp. 473-492). Oxford University Press.
- Bonica, A. (2017). Mapping the ideological marketplace. *American Journal of Political Science*, 61(3), 523-539.
- Bonica, A. (2019). Ideology and interests in the political marketplace. *The Journal of Politics*, 81(1), 1-18.
- Carlson, S. (2007). Money Politics in the 2004 Indonesian Elections. In *Southeast Asian Affairs* (pp. 11-25). Institute of Southeast Asian Studies.
- Chang, E. C., & Golden, M. A. (2007). Electoral systems, district magnitude, and corruption. *British Journal of Political Science*, 37(1), 115-137.
- Doherty, C., Kiley, J., Asheer, N., & Price, T. (2023). Pew Research Center: Americans' Dismal Views of the Nation's Politics. [www.pewresearch.org](http://www.pewresearch.org)
- Doherty, D. (2021). Campaign finance. In *The Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press.
- Employment Information and Analysis Services (EIAS). (2020). Interim Report 2020 Employment Insurance System As of 31 Desember 2020. Retrieved from [https://ignitisgrupe.lt/sites/default/files/inline-files/Ignitis Group Interim report 2020.pdf](https://ignitisgrupe.lt/sites/default/files/inline-files/Ignitis%20Group%20Interim%20report%202020.pdf)
- Flório Lima, B., & Bodet, M. A. (2023). The effects of personal campaign financing on party defection: Evidence from Brazil. *Electoral Studies*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2023.102649>
- Fortune.My. (2021, June 3). Income Classifications In Malaysia – The T20, M40 and B40. <https://www.fortune.my/income-classifications-in-malaysia-the-t20-m40-and-b40.htm>.
- Friedrichsen, J., & Solbu, K. (2019). Media exposure and political fundraising: Evidence from the European Parliament. *Journal of Public Economics*, 171, 1-16.
- Gilens, M., Patterson, S., & Haines, P. (2021). Campaign Finance Regulations and Public Policy. *American Political Science Review*, 115(3), 1074–1081. <https://doi.org/10.1017/S0003055421000149>
- Gomez, E. T. (1994). Political Business: Corporate Involvement of Malaysian Political Parties. *Journal of Contemporary Asia*, 24(3), 365-383
- Green, W. N. (2023). Financial Inclusion or Subordination? The Monetary Politics of Debt in Cambodia. *Antipode*, 55(4), 1172–1192. <https://doi.org/10.1111/anti.12920>
- Hofer, R. (2022). Institutionalism as a Theory for Understanding Policy Creation: an Underused Resource. *Journal of Policy Practice and Research*, 3(2), 71–76. <https://doi.org/10.1007/s42972-022-00059-0>
- Jamaie, H. H. (2015). Money Politics in Malaysia: A Study of Electoral Corruption. In *Governance and Corruption in Malaysia: Rhetoric and Reform* (pp. 187-202). Routledge.
- Jamaludin, H., Mohamad, M., Zawawi, Z. A., Ab Majid, N. F. N., & Mohamed, B. (2021). The First Moratorium in Malaysia: How It Works? An Exploratory Study. *An International Journal*, 13(4s).
- Jones, D. S. (2022). Challenges in combating corruption in Malaysia: issues of leadership, culture and money



- politics. *Public Administration and Policy*, 25(2), 136–149. <https://doi.org/10.1108/PAP-01-2022-0002>
- Kadir, H. A., Ezat, S., & Puteh, W. (2023). Urban-Rural Discrepancies of low-income Women-headed Households in Malaysia. 22(1). <https://doi.org/10.31436/imjm.v21i4>
- Katz, R. S., & Mair, P. (1995). Changing models of party organization and party democracy: The emergence of the cartel party. *Party Politics*, 1(1), 5-28.
- Khairiah, A. R., Chan, C. K., & Paramjit, K. S. (2013). Money Politics in Malaysia: The Effect on Democracy and Governance. *International Journal of Economics, Management and Accounting*, 21(2), 13-33.
- Khan, S. (2017). Political finance in comparative perspective: Understanding the role of money in politics. Oxford Research Encyclopedia of Communication.
- Kumar, S. (2017). Political finance regulation and accountability. In J. K. Thomassen & F. A. J. van der Meer (Eds.), *Political trust and distrust in transitioning societies* (pp. 113-133). Routledge.
- Massoglia, A. (2023). Money in politics stories driving the news in 2023. *Open Secrete: Following the Money in Politics*.
- Mizuno, M., & Doerfel, M. L. (2015). A network perspective on political campaign communication research. *Communication Theory*, 25(2), 194-218.
- Mohd, N. S. D., & Azrak, T. (2021). Positive Social Impact of Islamic Social Finance During COVID-19: Case Study of Malaysia. *Journal of Islamic and Humanities Studies*, 1(3), 115–141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6121753>
- Muhammad Agus, Y. (2005). Money Politics and Corruption in Indonesia. *Journal of Contemporary Asia*, 35(1), 111-129.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press.
- Nownes, A. J. (2013). *Interest Groups in American Politics: Pressure and Power*. Routledge.
- Peffley, M., & Hurwitz, J. (2017). Public opinion and money in politics. *Annual Review of Political Science*, 20, 379-399.
- Persson, T., & Tabellini, G. (2002). *Political economics: Explaining economic policy*. MIT Press.
- Poguntke, T., & Webb, P. (2005). *The presidentialization of politics: A comparative study of modern democracies*. Oxford University Press.
- Shahar, S., Lau, H., Puteh, S. E. W., Amara, S., & Razak, N. A. (2019). Health, access and nutritional issues among low-income population in Malaysia: introductory note. *BMC Public Health*, 19(S4), 552. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6852-8>
- Shahriza, N., Nur Zafifa, M., & Irlisuhayu, I. (2013). Political Financing in Malaysia: Challenges and Reform. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(1), 105-120.
- Thinagar, S., Munawwarah Roslan, S. N., Ismail, M. K., & Chamhuri, N. (2021). COVID-19: B40 household's

financial and consumption during the implementation of Movement Control Order (MCO). *Planning Malaysia: Journal Of the Malaysian Institute of Planners*, 19(15), 65–76.  
<https://doi.org/10.21837/PM.V19I15.925>

## Psychological and Educational Approach in Teaching and Learning Foreign Languages

### Yabancı Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Psikolojik ve Eğitsel Yaklaşım

Hamel Amira<sup>1\*</sup>

1 Senior Lecturer Class A. Dr., University May 8,1945 Guelma, Department of Psychology, Guelma, Algeria, <https://ror.org/00xe6p5466>, <https://orcid.org/0009-0004-9290-4740>, hamel.amira@univ-guelma.dz, LIPED Interdisciplinary Laboratory of Pedagogy and Didactics (Badji Mokhtar University Annaba)

Kıdemli Öğr. Gör. Sınıf A. Dr., 8 Mayıs 1945 Guelma Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Guelma, Cezayir, <https://ror.org/00xe6p5466>, <https://orcid.org/0009-0004-9290-4740>, hamel.amira@univ-guelma.dz, LIPED Disiplinlerarası Pedagoji ve Didaktik Laboratuvarı (Badji Mokhtar Üniversitesi Annaba)

\* Corresponding author

#### Araştırma Makalesi

##### Süreç

Geliş Tarihi: 06.04.2024

Kabul Tarihi: 03.09.2024

Yayın Tarihi: 30.09.2024

##### Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

##### Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

##### Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları **CC BY-NC 4.0** lisansı altında yayımlanmaktadır.

##### Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Hamel Amira

##### Etik Bildirim

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

##### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

##### Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

##### Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

##### Atıf

Amira, H. (2024). Yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde psikolojik ve eğitsel yaklaşım. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 242-258, <https://doi.org/10.30622/tarr.1466024>

#### Öz

Okullar, çocukların bütünsel gelişiminde merkezi bir rol oynar; entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen yapılandırılmış bir ortam sağlar ve her çocuğun okulda yaşayacağı deneyimler aracılığıyla onları gelecekte için gerekli beceri ve bilgilerle donatır. Bunlar çocukların bilişsel ve akademik gelişimine çeşitli şekillerde katkıda bulunur. Her şeyden önce, okulun birincil amacı çocuklara pedagojik bir eğitim sağlamaktır. Bu bağlamda okul, çocukların bilgi edinebilecekleri, bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri ve akademik yolculuklarını inşa edebilecekleri yapılandırılmış ve organize bir öğrenme ortamı aracılığıyla entelektüel gelişimi teşvik eder. Öğretmenler, etkili öğretim sunma, öğrenme deneyimlerini kolaylaştırma ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş destek sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca okullar, çocukların akademik olarak ilerlemelerine yardımcı olan ve onları gelecekteki çalışmalarına hazırlayan kaynaklar, programlar ve değerlendirmeler sağlar. Ayrıca, çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren çeşitli dillere maruz kalmakta, bu da dillerin edinilmesini ve bu dillere hakim olunmasını teşvik etmektedir. Çok dilli bir okulda birden fazla dilin öğrenilmesi, çocukların dikkat, hafıza ve yürütme işlevleri gibi bilişsel becerilerini geliştirmelerine yol açacaktır. Bu bilişsel beceriler aktarılabilir ve okuma, anlama, matematik ve problem çözme gibi alanlarda akademik yetenekleri destekleyebilir. İster dinleme, konuşma, okuma veya yazma olsun, tüm eğitim faaliyetlerinin temeli olan dil, bir okulun birçok önemli görev ve hedefinin yerine getirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Okulda dil sadece öğretilen bir konu değil, aynı zamanda diğer dersler için de bir çalışma kaynağıdır, çünkü öğrencilerin çeşitli konu alanlarında veri toplamasını ve bilgi edinmesini sağlar. Sonuç olarak, ilköğretim tüm öğrencilere temel bir eğitimin yanı sıra Fransızca veya İngilizce gibi diğer dillere de erişim sağlar. Bu girişim, öğrencilere iletişim kurmalarını, kendilerini ifade etmelerini ve dil becerilerini akademik, kişisel ve sosyal faaliyetlerinde kullanmalarını sağlayan uygun bir dilsel yaklaşımın yanı sıra bilgi ve bilgiye doğrudan erişim sağlamayı amaçlamaktadır. Yabancı dil eğitimi, öğrencilere iletişim kurma, kendilerini ifade etme ve dil becerilerini okul çalışmalarında, kişisel yaşamlarında ve sosyal etkileşimlerinde kullanma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bilgi ve enformasyona doğrudan erişim sağlamalarına da yardımcı olur. Bu bakış açısıyla, aşağıdaki bilimsel makale aracılığıyla çocukların yabancı dil edinme ihtiyacının amacını ve bunları öğrenmeye başlamak için en uygun yaşı tartışmaya çalışıyoruz. Ayrıca, dillerin nasıl öğrenildiği ve öğretildiği ve bu alanda önerilen öğretim yöntemleri konusunda en önemli düşünürlerin ve araştırmacıların bilimsel görüşlerini sunmaya çalışacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik Yaklaşım, Pedagojik Yaklaşım, Öğretim, Öğrenme, Yabancı Dil.

## Research Article

### History

Received: 06.04.2024

Accepted: 03.09.2024

Date Published: 30.09.2024

### Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

### Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

### Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

### Ethical Statement

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Hamel Amira

### Complaints

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

### Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

### Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

### Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

### Cite as

Amira, H. (2024). Psychological and educational approach in teaching and learning foreign languages. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 242-258, <https://doi.org/10.30622/tarr.1466024>

## Abstract

Schools play a central role in the holistic development of children, providing a structured environment that fosters their intellectual, social, emotional, and physical growth, and equipping them with essential skills and knowledge for their future through the experiences each child will have at school. These contribute to the cognitive and academic development of children in several ways. First and foremost, the primary objective of school is to provide a pedagogical education to children. In this regard, the school promotes intellectual development through a structured and organized learning environment where children can acquire knowledge, develop cognitive skills, and build their academic journey. Teachers play a crucial role in delivering effective instruction, facilitating learning experiences, and providing individualized support to meet the diverse needs of students. Furthermore, schools provide resources, programs, and assessments that help children progress academically and prepare them for their future studies. Moreover, children are also exposed to several languages from a very young age, which promotes the acquisition and mastery of languages. The learning of multiple languages in a multilingual school will lead children to develop cognitive skills such as attention, memory, and executive functions. These cognitive skills are transferable and can support academic abilities in areas such as reading, comprehension, mathematics, and problem-solving. As the basis of all educational activities, whether they involve listening, speaking, reading or writing, language plays a crucial role in the fulfilment of many important tasks and goals of a school. Language in school is not only a subject to be taught, but a source of study for other subjects as well, as it enables students to gather data and gain knowledge in a variety of subject areas. As a result, primary education provides all students with a basic education as well as access to other languages, such as French or English. This initiative aims to give students an appropriate linguistic approach that enables them to communicate, express themselves and use their language skills in their academic, personal and social activities, as well as direct access to information and knowledge. Foreign language education aims as well as to give learners the ability to communicate, express themselves, and use their language skills in their school work, personal lives, and social interactions. It also helps them have direct access to information and knowledge. From this point of view, we seek through the following scientific paper to discuss the purpose of the need for children to acquire foreign languages and the most appropriate age to start learning them. We will also try to present the scientific opinions of the most important thinkers and researchers on how languages are learnt and taught and the proposed teaching methods in this field.

**Keywords:** Psychological Approach, pedagogical Approach, Teaching, Learning, Foreign Languages.

## Introduction

Language is one of the important means by which a school achieves its multiple functions and primary objectives. It is the foundation upon which every educational activity depends, whether through listening, speaking, reading, or writing. In schools, language is not confined to being merely a subject of study but also serves as a tool for studying other subjects, allowing learners to gather information and acquire knowledge from various fields of study. Consequently, the primary education stage undertakes the responsibility of providing basic education to all learners and, in addition to teaching Arabic, offers French language learning.

Acquiring foreign languages require more cognitive application and technical expertise, So it's worth looking into. In a nutshell, it is based on a clear distinction between the acquisition of the first language and that of foreign languages. It associates the acquisition of the first language with general educational objectives, and the learning of foreign languages with narrow, more functional objectives. In the sphere of teachers of language as a subject, it is commonly accepted that language plays a particular role in the personal and social development of the learner. It is seen not just as a tool for communication, but as a key axis for the development of thinking, the construction of identity and personal development.

### The Imperative of Learning Foreign Languages:

Language constitutes a foundational pillar of societal life and an indispensable component thereof, serving as the cornerstone for interpersonal communication and fostering communal harmony. It is the conduit for expressing individual needs, desires, emotions, and perspectives. Through linguistic interaction, individuals become woven into the fabric of society, fortifying their bonds with both familial and societal members. This exchange and assimilation process facilitates the absorption of diverse experiences, thereby cultivating personal competencies and enhancing life quality, awareness, and both intellectual and cultural contributions (Abdulquawi, 2022).

Language's relevance extends beyond shaping thought processes and information dissemination; it also invokes emotional responses within varying contexts, enveloping individuals in an array of sentiments dictated by its multifunctional uses: pragmatic, aesthetic, and social among others. It propels the expansion of one's imagination and the flourishing of creativity. This has prompted psychologists to posit a fundamental connection between language and cognition, with the reminiscence process in humans being inherently language-dependent. Piaget established a correlation between cognitive development and linguistic progression, positing that societal interactions are the source of ideas and concepts, yet language remains the quintessential vehicle for their acquisition and the nurturing of intellectual capacities (Huston, 1974).

Furthermore, Vygotsky's "social constructivism" theoretical framework underscores language as a pivotal element, deeming it a vital social medium for learning and a potent enhancer of communicative efficacy in the articulation and exchange of ideas. Hence, language functions as a catalyst for cognitive processes and the organization of meanings across various domains, effectively serving as a mediator for thought processes (Sinha, 2017, p. 123; Kasap, 2020).

Language encapsulates the essence of a people's heritage, chronicling their civilizational journey and safeguarding their collective consciousness, imbued with emotions, aspirations, and historical narratives. It symbolizes their identity and signifies their developmental strides. Mastery over a language and insight into its mechanics afford individuals a panoramic view of the historical trajectories of civilizations, acquainting them with

their intellectual legacies, beliefs, values, and cultural norms, thereby fostering a deeper understanding, broadening knowledge bases, and ensuring the transgenerational transmission of cultural wealth to both preserve its integrity and stimulate the creative dynamism of forthcoming generations.

Thus, language occupies a central role in individual existence, not only as a mechanism for thought and interpersonal communication but also as an instrument for cultural dissemination, persuasion, and the articulation of necessities. It emerges as a vehicle for civilizational advancement, a source of enrichment, and a conduit for diversity. Against this backdrop, the pursuit of foreign language proficiency emerges as a compelling imperative, garnering the attention of educational stakeholders across both the developing and developed worlds, irrespective of economic status.

Foreign language learning encompasses a comprehensive array of mental, psychological, and pedagogical activities that endow individuals with the linguistic and semantic competencies of a non-native tongue, thus empowering them to utilize, derive benefits from, and apply it across various domains including academia, society, economy, arts, and literature. It represents a gateway to personal growth and cultural engagement, offering insights into previously unexplored civilizations and facilitating a mutual exchange of ideas, traditions, and cultural practices, while simultaneously highlighting the cultural wealth of one's own heritage, thereby serving as an optimal medium for expanding perspectives and enriching personal and professional experiences.

### **1. The Appropriate Age for Learning Foreign Languages:**

The debate over the ideal stage to commence foreign language learning is intricate, drawing attention from numerous scholars and researchers like Chomsky (1957), Lenneberg (1964), Krashen (1985), and Singleton & Lengyel (1995) (Al-Damigh, 2011). Advocates of generative grammar argue that language acquisition transcends mere imitation, as posited by behaviorists, incorporating a generative element that leverages the innate linguistic capability of humans to devise new linguistic patterns previously unencountered.

They underscore that a child's cognitive apparatus is inherently equipped to generate an extensive array of new linguistic structures, absent from their antecedent linguistic repertoire. This inventive capacity aids in the synthesis and assessment of sentences for accuracy, contingent upon this innate linguistic creativity being nurtured within a conducive social environment. (Zeljko & Lidija & zeljiko, 2015, p. 12).

Thus, the process of learning and teaching language should unfold within authentic and functional contexts, embedded in life, amidst an atmosphere of encouragement, positive reinforcement, and directional feedback, underpinned by a robust linguistic foundation. This innate proficiency empowers the child to autonomously and inventively unearth linguistic norms, mastering conversational skills in multiple languages simultaneously before reaching six years of age.

Lenneberg (1964) posited that there exists a 'critical period' for language acquisition, a window during which the child must be exposed to linguistic stimuli to avoid subsequent difficulties in language mastery if this timeframe is exceeded (Al-Damigh, 2011). Chomsky (1957) concurred on this critical period, delineated from the age of seven through to adulthood. Findings suggest that the aptitude for language acquisition begins to decline post-six years, with a biological shift in brain function from language learning to knowledge acquisition occurring after this age, having previously been predisposed to naturally learn and master one or more languages before the age of six (Al-Damigh, 2011, p.179).

Accordingly, language acquisition methodologies are bifurcated into:

#### **1.1 The Innate Method:**



This precedes the age of six, wherein the child intuitively discerns and applies linguistic rules absent of explicit awareness. This method may transition into the semi-innate method, commencing post-six and persisting until the age of ten, wherein the child's unique linguistic learning capability can be invigorated, assimilating the language instinctively (Al-Damigh, 2011, p. 180).

## 2.2 Cognitive Method:

Initiated post-ten years, this approach is consciously directed, in contrast to its antecedent, wherein the learner is exposed to and practices the explicit rules of the target language within a structured curriculum. The scientific fascination with language acquisition extends beyond its own domain to encompass second language learning enthusiasts, who advocate for the 'critical period' hypothesis, positing that earlier learning yields better and quicker results, predicated on the cognitive superiority of the younger learner's mind (Al-Damigh, 2011, p. 764).

Early dual linguistic exposure facilitates precocious recognition of phonetic, syntactic, and morphological language features, tracing back to Léopold (1949), who first observed his bilingual daughter's capacity to narrate a story in two languages simultaneously, adeptly switching vocabularies between them (Ahrshaw, 2010, p.70).

Michèle Garabedian's (1996) research on pre-primary foreign language instruction underscored the pivotal role of nurseries in nurturing an affinity for foreign language learning during early childhood (Garcia, 2013). Similarly, Daniel Gaonac'h, in his discourse "*Should one learn a foreign language as early as possible?*" presented at a Dijon conference (1996), aligned with Lenneberg's insights on the 'critical period,' underscoring the imperative to capitalize on this phase and its efficacy in stimulating early foreign language learning.

This signifies that even if an adult achieves proficiency in a foreign language, their pronunciation and the structural integrity of their language use often remain inferior compared to someone who learned the language at a young age.

Consequently, the concept of a critical period has emerged as a scientific axiom in the realm of language learning. Recent decades have seen a growing emphasis on initiating foreign language education at early educational stages. For instance, several educational systems in Arab countries, including but not limited to the United Arab Emirates, Qatar, Kuwait, Oman, the Hashemite Kingdom of Jordan, and the Arab Republic of Egypt, have started to introduce English language instruction starting from the first grade of basic education (Al-Damigh, 2011).

According to a study by Al-Damigh in 2011 concerning the appropriate age for foreign language instruction in the Kingdom of Saudi Arabia, which surveyed a sample of ten thousand participants from teachers, parents, educational supervisors, and students, the findings revealed that three-quarters of the student participants preferred to commence foreign language learning during the primary stage. Half of the parents expressed a desire for this initiation to occur in the first grade. Teachers demonstrated more favorable attitudes towards early foreign language education in primary school, particularly in the first grade, than parents did. Among educational supervisors, it was found that 80% perceived the primary stage as the most suitable for foreign language instruction.

European countries have also demonstrated similar interest, with many nations beginning foreign language instruction from the primary level, including Greece, Portugal, Spain, Germany, Norway, Bulgaria, and Finland (Al-Damigh, 2011). It is evident that the majority of the world's countries have recognized the importance of introducing foreign language education at an early age to elevate learning standards, premised on the belief that

proficiency in a foreign language serves as a means to keep pace with progress and engage with various civilizations and peoples.

Algeria, like other nations worldwide, has acknowledged the significance of foreign language education in its schools from the primary stage to enable Algerian learners to become proficient in at least two foreign languages. According to the clauses of the National Education Guideline Law No. 08-04 dated January 23, 2008, the Algerian legislature mandates that 'one of the school's missions is to ensure students master at least two foreign languages to open up to the world, considering foreign languages as a means to access documentation and exchange with foreign cultures and civilizations' (The Education Guideline Law, 2008, p. 63).

Thus, foreign language education has become an integral part of the Algerian educational curriculum across the three levels: primary, middle, and secondary. Algerian learners begin their foreign language education from the third year of primary school, with French as the first foreign language, followed by the introduction of English in the first year of middle school as a second foreign language.

It is noted that the introduction to foreign languages, particularly French, occurs at early educational stages due to the foundational role of basic learning in the foreign language teaching process. This stage aims to solidify the correct linguistic patterns acquired by the child before school enrolment by fostering a connection between the student and the printed word and offering the opportunity to engage with diverse linguistic and cultural communities. Primary education also strives to facilitate exposure to foreign civilizations and cultures, embodying the concept of diversity and peaceful coexistence with other cultures (The Education Guideline Law, 2008, p. 78).

Learning a foreign language instills in children the desire to explore the world and connect with others, as language learning should occur within its natural functions in life. This includes asking and answering questions, understanding, and providing instructions within various social contexts, thereby serving the learner as effectively as their native language. A child who learns a foreign language develops the ability to communicate in new linguistic ways, enhancing metalinguistic awareness. Having previously felt, thought, and expressed in their mother tongue, they become capable of perceiving, remembering, and speaking in a foreign language.

From the discussion presented, the increasing significance of foreign language in the future of school-aged children is evident, given the challenges posed by globalization. This underscores the necessity of learning and engaging with foreign languages, whether through formal or informal educational settings.

## **2. Scientific Models Explaining Foreign Language Learning:**

The field of language learning has garnered significant attention from sociologists, psychologists, linguists, and even neuroscientists. This interest indicates the complexity of the language learning and teaching process on one hand, and its importance in an individual's life on the other. Ibn Jinni (392 AH) defines language as "sounds through which every people express their purposes" (Al-Samarrai, 2009, p. 123).

In this definition, Ibn Jinni emphasizes first on the phonetic nature of language and elucidates its social function in expressing and transferring thought, asserting that each people have their language through which they express their intentions and needs. In the "Dictionary of Arabic Terms in Language and Literature," language represents "a set of speech vocabularies and their generation rules that distinguish a specific human group through which they exchange their ideas, desires, and feelings" (Wahba & Muhandis, 1984, p. 318).

According to Edouard Sapir (1921), language is tied to a purely human feature and not instinctive, aimed at conveying ideas, feelings, and desires through a system of symbols chosen by society (sapir, 2014).

Finocchiaro (1988) asserts that language has two functions: the interactive function follows the communicative function, occurring among speakers of this language within their culture, and between these speakers and those learning this language from another perspective (Finocchiaro, 1988, p. 35).

The linguist Mario Pei views language as composed of words forming complete sentences, each carrying a specific meaning to the listener, and that words are symbols of thought that we must control and adapt for use (Lederer, 1980).

From the aforementioned definitions, it's clear that the concept of language varies according to the theoretical orientations of scientists; some summarize it as a system of sounds, others consider it a human process, and some focus on the communicative function between the sender and the receiver, while others emphasize the interactive aspect in language and foreign language learning.

This interest has led to the evolution of the field of language learning, gradually crystallizing into an independent discipline known as "applied linguistics" in the mid-twentieth century, covering topics of first language learning and teaching, foreign languages learning, multilingualism, and language planning, etc.

Accordingly, various theoretical perspectives, especially in the field of psychology, have accumulated to scientifically address the topic of language learning.

We will present the key ideas of scholars in the psychological field concerning language learning:

### **3.1 Ibn Khaldun's Perspective:**

The process of language acquisition and teaching is highly complex and cannot occur in isolation from social factors. Ibn Khaldun was a pioneer in this view in his work "Al-Muqaddimah," where he emphasized that language learning and teaching should not be separated from its social dimension (samarah, 2011)(Binti Hussein & Sulaiman ,2022).

He believed that language learning occurs as a child listens to words in their meanings, first receiving them, then hearing structures and receiving them as well. With repeated exposure to linguistic structures at every moment and in every situation from every speaker, by repetition, it becomes a deeply ingrained skill and quality in them (Hatamla, 2006).

Ibn Khaldun preceded Western scholars by centuries when he referred to skill as a deeply ingrained quality, achievable only through repetition, provided that this repetition occurs in natural and vibrant situations, or else it becomes a mechanical skill that does not aid its owner in facing new situations. By "skill," Ibn Khaldun means the speaker's ability to master speech (Hatamla, 2006).

In discussing the topic of language, Ibn Khaldun states that it changes and evolves, affecting humans negatively or positively, and can be a factor in conflict, either dominating and triumphing or being defeated and vanishing.

On the importance of learning foreign languages, Ibn Khaldun recognized the benefits of linguistic interaction, considering the adoption of vocabulary from foreign languages not as a corruption of language but as an openness to new social groups, facilitating trade, scientific, and cultural exchanges, etc. He states in his introduction, "Know that all languages are skills similar to crafts, as they are skills in the tongue, for expressing meanings and their quality and deficiency" (Ibn Khaldun, 1984, p. 721).

Ibn Khaldun's awareness of the importance of borrowing words from one language to another and his insistence on the necessity of linguistic borrowing is noted. In the same context, John Calvet emphasizes that

mixing has always been a fundamental resource for the lexicon, and languages thrive through mutual borrowing among them. All attempts to purify the language by rejecting foreign words and spontaneous generation within it only create a discrepancy between science and nationalistic fervor (Calvet, 1998, p. 339).

Ibn Khaldun also sees language learning as needing to be gradual, moving from generalities to the stage of solidifying mastery. It seems that the principle of gradualism referred to by Ibn Khaldun is the same principle adopted in general learning and specifically in the didactics of foreign languages.

Ibn Khaldun was among the first theorists to highlight the virtue of teaching languages in the early years, i.e., during childhood, and the importance of this period in solidifying teachings, where a child can acquire more than one language without much effort and hardship—a fact that was later proven by psycholinguists.

Reflecting on Ibn Khaldun's ideas about language, we find he was ahead in addressing some concepts such as repetition and imitation of behaviors and interaction with social situations akin to Vygotsky, and the linguistic competence that Chomsky referred to with the concept of "linguistic mastery" (Samarah, 2011).

### **3.2 Skinner's Perspective:**

The behaviorist movement began in the early 20th century by John Watson in 1912 in the United States, with Skinner being among the leaders of the new behaviorist school and one of the developers of programmed learning based on follow-up, gradation, and motivation (Defays & Deltour, n.d, p. 8).

In his explanation of the language learning process, Skinner considers language in his book "Verbal Behavior," published in 1948, as a form of human behavior, relying on concepts: stimulus, response, and reinforcement (Skinner, 1948, p. 03).

From this logic, Skinner sees humans as beings born completely devoid of language, and through interaction with the surrounding environment, linguistic elements are acquired. Therefore, he "reduces language to an 'I' projection behavior" (Ahrshaw, 2003, p. 16) and also considers it a set of responses resulting from external environmental stimuli, which are either supported and reinforced, thus strengthening their occurrence in the future, or their likelihood of occurrence decreases if they do not receive support from the learning environment.

Behaviorists focus on observable and measurable overt behavior and pay no attention to mental processes and the subconscious dimension in their explanation of language learning, which is but an overt behavior sought from oral skill where words are sensory stimuli.

Their ideas dominated from the 1950s and continued into the 1970s, significantly impacting educational systems and all professionals working in the educational field.

Foreign language teaching employs the same procedure as language learning, where words are external sensory stimuli received by the auditory system and responded to, transforming into linguistic habits through external stimulation and reinforcement by parents, friends, and teachers. Encouragement from these individuals helps the learner acquire correct linguistic habits at the level of language skills: listening, speaking, reading, and writing (Hatamla, 2006).

Thus, from Skinner's perspective, foreign language learning is dominated by a reductionist tendency governed by the same operant conditioning model used in studying animal learning.

Skinner's approaches to explaining language learning have been met with considerable criticism, beyond his exaggeration in using reinforcement as a key factor in learning and highlighting the environment's impact on

the learner, who is seen as a blank slate upon which the teacher inscribes whatever knowledge desired without consideration for the learner's inclinations, feelings, or desires.

The learner's role is limited to listening and receiving knowledge, and anything emanating from them in the educational situation is confined to imitation. Skinner entirely ignores the creative property of language, representing children's ability to invent new words when needed based on their previous linguistic inventory.

### **3.3 Noam Chomsky's Perspective:**

Noam Chomsky is among the most critical of the behaviorist theory, especially the works of Skinner, where he rejects its premises used in explaining language learning and sees that this theory does not differentiate between human and animal behavior. He believes that applying behaviorist principles to language transforms humans into something machine-like, while language is the unique feature distinguishing humans from animals (Helmy, 1986, p. 30).

Chomsky, the founder of generative grammar in 1957, emphasized in the mid-20th century that humans possess a particular kind of mental capacity that cannot be attributed to external factors, represented in the creative aspect of the human mind.

He strongly criticized the concept of habit, showing that individuals do not use language in response to a specific and clear behavioral stimulus. Instead, what they actually learn are transformational rules that give the learner the ability to generate countless new grammatically correct sentences (Hatamla, 2006).

Due to the innate predispositions and specific linguistic skills with which he is born, a child constantly seeks to reconstruct his language knowledge, meaning he is born equipped with a specific structure consisting of innate properties, enabling him to acquire language through the analysis of the linguistic data he utilizes, known as the "Language Acquisition Device" (Hatamla, 2006).

Therefore, he finds himself prepared to form linguistic rules creatively through the speech he hears, not limited to imitation as Skinner claimed. This innate ability cannot function in isolation from the social structure, where it plays an active role in language learning and its elements directly contribute to developing his linguistic capabilities.

Noam Chomsky expressed this by considering that linguistic ability is of two types: the first he called "linguistic competence" or "innate linguistic knowledge," available to all individuals, and the second represents "performance" or "actual speech," referring to the ability to linguistically express oneself in various situations (Bernard, 1992).

In teaching a foreign language, according to generative theory, the focus should be on enriching the learner's existing structural knowledge by the teacher, as among the axioms of generative theory is that an individual is born prepared with a device that qualifies him for language learning, unlike the behaviorist theory that considers him a blank slate.

Thus, this logic changes the view of the learner from a receiver who possesses no knowledge to an individual with an innate faculty, possessing a set of general linguistic rules that aid in learning the rules of another language, while the teacher takes the role of a facilitator and corrector of these speech capabilities.

Despite the mental explanations provided by Chomsky's theory in the language learning process, it has been criticized for focusing on the mental aspect when addressing the concept of competence but simultaneously

excluding the social and interactive dimensions of language. The theory's proponent focused on the mental side and neglected the social and functional aspects of language.

This view is inappropriate as it excludes the other party from participating in conversational and dialogical situations, who also possesses his own linguistic competence, allowing both parties of the communicative process to interact through language.

### **3.4 Jean Piaget's Perspective:**

Jean Piaget, a pioneer of cognitive development theory, made significant contributions to our understanding of child cognitive evolution during the 1940s and 1950s in Europe. Contrary to centring his scientific endeavors purely on language learning, Piaget dedicated his focus to exploring the intricate relationship between language and thought processes.

Regarded as a leading figure in cognitive theory, Piaget proposed that cognitive development unfolds through a series of overlapping and integrative stages. During these stages, children gather information from their environment through sensory experiences, forming the foundational aspect of knowledge. This information is then internalized, stored, and adapted, undergoing a process of mental scrutiny and assimilation. This process is contingent upon the presence of fundamental genetic elements and a certain level of mental maturity within the individual (Piaget, 1964; Al-Nashif, 2007; Ahrshaw, 2015).

Piaget emphasized the significance of deferred imitation, symbolic play, and mental imagery in a child's language learning process. Within what he termed the 'symbolic function', these capabilities emerge from the child's psychological progression, facilitating the learning and generalization of language.

The cognitive theory diverges from Skinner's behaviorist learning theory and Chomsky's mentalist perspective, particularly in how it views the child's role in transitioning from performance to linguistic competence. It challenges Chomsky's assertion of inherent structures facilitating language learning and contrasts Skinner's view that language acquisition is through imitation and reinforcement of specific verbal expressions by the child in certain contexts (Al-Nashif, 2007, p. 33).

Piaget posited that the process of language learning is inherently creative. The acquisition of the ability to name objects and actions begins with imitation; through reinforcement, the child continues to repeat and perform these actions, a process Piaget describes as "performance". Meanwhile, "competence" arises from internal constructs that initially form and then are reorganized based on the child's interaction with their external environment through assimilation, gradually developing their capacity to engage with linguistic concepts.

According to Piaget, language does not merely represent thought but serves as a tool for the development of thinking processes. The construction of thought is linked with sensorimotor mechanisms that transcend the linguistic event itself. Without language, which signifies a system of symbolic expression, it would be impossible to initiate logical operations that elevate to abstract reasoning controlled by symbols. Without such a system, an individual cannot achieve a collective communicative level (Piaget, 1964 ;Ahrshaw, 2015; Al-Nashif, 2007).

Thus, Piaget's theory posits that language and thought are intimately connected within a formative cycle, making each indispensable to the other.

### **3.5 Lev Vygotsky's Perspective:**

Lev Vygotsky's theory is among the interactionist theories in language learning. Focusing on the field of language, this school addressed the psychology of thinking and mental processes and connected them with social aspects.



Language is considered one of the fundamental concepts addressed by the social constructivist theory, deemed one of the social media for learning and its most powerful, as it enhances the social communication process in expressing and transferring ideas, being "a means for thinking among humans and for storing and distinguishing meanings from one another" (Saleem & Kauser & Deebea, 2021, p.406).

Vygotsky sees the basis of language learning as stemming from social interaction, where he states in his book "Thinking and Language" (1934) that any learning related to a child's cultural development appears twice: once at the social level, resulting from the child's interaction with peers and adults around him, and again at the individual level, resulting from the individual's interaction with himself.

Language learning occurs as a result of the child's social interaction with adults and peers. In this regard, the psycholinguist researcher Ana Maria suggests that the ability to learn language is a trait inherited by humans, not the language itself.

From this, we understand that language is a process acquired from the individual's environment, which quickly forms the cognitive structure for the thought process because it is a fundamental factor for mediation between the individual and environmental and social contexts, relying on it in many situations. Both language and thought are essential for the social adaptation process with others, and the skills of listening, speaking, reading, and writing are linguistic patterns based on the thought process, leading the individual to understand and assimilate reality.

In foreign language learning, Vygotsky emphasizes developing the learner's Zone of Proximal Development (ZPD), where the teacher acts as the expert and guides the learner from general primary knowledge to deeper scientific knowledge, gradually directing them towards understanding and mastering it.

The basis for evaluating the development level of the learner's ZPD and the degree of benefit from learning is recognizing the difference between what the learner knew before learning and what they actually learned during the process. (Lantolf & Kurtzand & Kisselev, 2017)

From this logic, Vygotsky's theory presents a picture of the role of the social and cultural environment in developing psychological processes, showing that the development of higher mental functions in the learner occurs only through interactions and established relationships between the teacher and students or among the students themselves and the prevailing social life within the class.

Vygotsky considers language as a tool leading to the ability to think and organize meanings in various forms, acting as a mediator for the thought process and facilitating it.

### **3.6 Jerome Bruner's Perspective:**

According to Bruner, the child is a social being possessing a vast repertoire of social behaviors and actions. Bruner starts from the idea that the child learns much about language in the context of interactive relationships and communicative social exchanges with his mother.

The child learns language for personal purposes, using words and phrases to produce meaningful things in the real world, beginning when scenarios of interaction and communication between the child and the mother are established within a social context.

Learning achievement requires a set of unique abilities with which the child is equipped to acquire language, which cannot be exploited in isolation from the mother's assistance, who engages in a relationship of interaction and exchange that generates what Bruner calls "*the permanent system for language acquisition.*" (Ahrashaw, 2015, p. 15)



The child's engagement in the linguistic community and his acquaintance with the culture of the learned language occur only through the interaction between the Language Acquisition Device mentioned by Chomsky and the supporting system for language acquisition. Bruner emphasized the necessity of learning more than one subject through his suggestion of the exploratory learning approach. (Ambridge & Lieven, 2011)

Discovery is seen as the method and process by which the learner arrives at information, ultimately becoming a mental ability resulting from training in problem-solving in formal or informal situations. According to his theory, the learner is considered an agent in his learning.

It appears that the effectiveness of teaching, according to Bruner's scientific orientations, depends on providing opportunities for the learner to learn according to his capacities and mental skills.

### **3. Main Methods in Teaching Foreign Languages:**

The history of language teaching has seen the emergence of several language teaching methods, each based on one or more philosophies to shed light on the structure and nature of language. Finochiaro and Brumfit define foreign language teaching as "a coordinated set of teaching methods and procedures related to a common set of assumptions about the nature of language teaching and learning" (Finochiaro & Brumfit, 1988, p. 10).

The main goal of teaching a foreign language is to develop the four skills in the learner, encompassing listening comprehension, speaking, reading, and writing.

This section will cover the most widespread methods in teaching foreign languages around the world.

#### **4.1 The Traditional Method:**

This method is known as the "*Grammar-Translation Method*," one of the oldest approaches in foreign language teaching, dominating the field of language education for about a century from the fifth decade of the 19th century to the fifth decade of the 20th century.

It focused on studying Latin and Greek languages and translating them, following the decline of these languages and their distancing from playing a communicative role. It was called the "Grammar-Translation Method" because it consists of a grammar book where learners find the language rules they are learning and detailed explanations of words and vocabulary, in addition to a bilingual dictionary (target language/learner's language) containing extensive lists of nouns, verbs, adjectives, and their equivalents in the spoken language, enabling learners to perform the translation process from the target language to the mother tongue and vice versa. (Gamage, 2020)

According to this method, learners are expected to learn the foreign language by recognizing and memorizing grammatical rules and then applying them in language use, especially in reading and writing skills. This approach relies to some extent on mental training and prominently on memorization and recitation, emphasizing writing and reading skills at the expense of listening and speaking skills.

The most common exercises focused on morphological and grammatical forms to the extent that foreign language teaching seemed restricted to that, while its use in oral skills remained neglected. The traditional method does not sufficiently focus on teaching the foreign language as a tool for communication in real-life situations, as much as it focuses on teaching rules, definitions, forms, and classifications contained in textbook language.

#### **4.1 The Direct Method:**

By the 20th century, Europe witnessed a movement among linguists and language teachers to move away from the Grammar-Translation Method towards a method that aims to establish direct communication of the learner with the foreign language through its use in meaningful and purposeful situations. (El-Hilali, 2007)

Named the Direct Method for its reliance on oral language teaching, it drew its principles from the natural way children learn their native language. Thus, it is also known as the Natural Method in foreign language learning, considering the mechanism of a child learning his native language as a model for teaching foreign languages because it focuses on communicative oral skills of listening and speaking.

The learner should first understand spoken language and then speak, followed by reading and writing after some time. The method centred its interests on the teacher, whose native language is the same as the language to be taught, to avoid all means of using the mother tongue inside the classroom due to its idealistic view emphasizing the similarity between teaching the mother tongue and the foreign language. It did not pay attention to the learner's element, especially given the strictness of its rules. (Bernard, 1992).

The sentences and phrases presented to students were representations of the morphological and grammatical structures intended to be elaborated and taught. It also did not consider the reality of the educational environment given the difficulty of having teachers with sufficient expertise in controlling the target language skills and not using the study language (mother tongue) to clarify some points that might be unclear to their level.

#### **4.3 The Audiolingual Method:**

The theoretical foundation for the emergence of the audiolingual method lies primarily in two fields: structural linguistics and psychology, particularly the behaviorist school. Linguistically, structural linguists were studying languages of Native American tribes and other lesser-known and widespread languages, leading to a reconsideration of the mechanisms of living languages and focusing on what people actually speak. (Bernard, 1992).

At the same time, behaviorists scientists focused on using language in a way that makes it a set of habits formed through reinforcement following a stimulus-response process, or as a reward in social situations.

According to El-Hilali (2007), the audiolingual method emerged to meet the needs of foreign language teaching during World War II for military purposes.

In its teaching, this method emphasizes the necessity of starting with oral training within well-prepared situations that facilitate the ability to employ the language. The learner receives the target language through hearing, then pronounces and practices it through repetition, and finally uses the acquired information in a real situation until it develops into a skill.

This means that the process of linguistic learning of a foreign language begins with receiving sounds from auditory sources, such as the teacher or a radio, and then working on imitating them and fixing their pronunciation correctly through practice and repeated training, ending with using the foreign language in real-life situations so that it becomes a set of linguistic habits manifesting in the ability to employ the language without thinking about its correctness.

This method emphasizes learning spoken and heard speech before the skills of reading and writing because presenting reading and writing before oral skills during foreign language teaching completely contrasts the nature of acquiring the mother tongue and hinders learning foreign language skills.

#### **4.4 The Audiovisual Method:**

The advancement in educational technology during the 1950s led to the emergence of audiovisual media. Stern (1983) mentions that the audiovisual method appeared during the same period in France through a team led by Guebrina.

The visual presentation scenario is the main means of involving learners in meaningful expressions and contexts, leading to the introduction of images, video films, tapes, CDs, etc., in the field of language teaching, becoming known as the audiovisual method in foreign language teaching. Behaviorists consider the audiovisual method in training derived from their theory (Raiyn, 2016).

However, the ideas proposed by Chomsky did not serve this method, as it rejects the notion that language is a repeated behavior and an acquired habit, as advocated by behaviorists, and strongly opposes the mechanical aspect of language learning. Chomsky (1959) criticized the concept of habit, stating that what is actually learned are transformational rules that give the learner the ability to generate countless new sentences of grammatical nature (Bernard, 1992).

Therefore, it emphasizes the generative, creative aspect, or what Chomsky called "linguistic competence," focusing on teaching the foreign language without resorting to the mother tongue and studying rules in an inductive rather than a direct and detailed manner, presenting them implicitly through the use of skills.

Despite the popularity of the audiovisual method, it faced criticism, including the requirement for special training and expertise for teachers, as well as specific equipment and language laboratories. It remained prevalent in foreign language teaching until the 1980s, but this spread did not prevent other attempts in foreign language teaching from emerging, most notably the communicative approach.

#### **4.5 The Communicative Approach:**

The Communicative Approach first appeared in 1981, developed by Stephen Krashen and Tracy Terrell. (Krashen & Terrell, 1998).

This method aims to achieve mastery of the communicative function, drawing its ideas from the functional theory in linguistic education, distinguishing itself from Noam Chomsky's generative theory. It is based on three aspects:

- ✓ **The functional aspect of language:** It is considered a means for individuals to meet their diverse needs.
- ✓ **The social and cultural aspect:** Language is a means of communication and interaction with people within a context containing social elements and cultural contents.
- ✓ **The emotional aspect of language:** It serves as a means to establish affectively enriched human relations with others. (Valenzuela , 2010 , P81-82)

These three aspects intertwine in a system to facilitate the communicative process between the sender and the receiver. The Communicative Approach gained widespread popularity in foreign language teaching because it focuses on real, meaningful communication instead of concentrating on artificial topics and situations removed from the learners' lives. It relies on communicative competence, emphasizing grammatical rules and the fundamentals of language use in social contexts.

Despite acknowledging the importance of structures and vocabulary, proponents of the Communicative Approach believe these are not sufficient to prepare learners for communication. When we communicate with others, we use language to fulfill functions such as persuasion, discussion, dialogue, etc., within a social framework. Additionally, speakers express themselves based on their intentions and emotions and according to the person they are speaking to and the nature of their relationship.

In the realm of foreign language teaching, this method aims to propose short dialogues related to familiar experiences recognized by the learner within an encouraging educational environment for communication, linking language learning with communication learning. Unlike the audio-visual oral method, the Communicative Approach can start foreign language teaching with reading and writing activities.

#### **4.6 The Task-Based Approach:**

The task-based approach was proposed as a method in foreign language teaching based on the works of linguists Stern and Rubin (Rubin & Stern, 1976), Carroll (Carroll, 1981), and Bachman (Bachman, 1990) (Talbi, 1997). This approach differs from the Communicative Approach in that it focuses on tasks within projects, aiming to develop the learners' receptive and interactive skills, considering the learner as a social being with meaning.

The task-based approach also takes into account mental, emotional, and communicative abilities, as long as the learner is a social being, employing these abilities in diverse contexts and situations to overcome challenges for language activity completion, enabling mastery over texts and control of them (Kasap, 2021)

This method is based on the idea that language is a tool for communication among individuals and for strengthening social bonds between them. To achieve this, it emphasizes the rules of movements and actions and the interaction present in the educational situation through the organization and structuring of foreign language teaching content focused on interaction rules within the encompassing context.

Our review of the main teaching methods in the field of foreign language learning highlights the diversity of their approaches to foreign language and the lack of consensus on the roles of the teacher and learner in the teaching process, differing in the degree of utilization and reliance on educational means. It's important to note that the complexity of the teaching situation and the continuous interaction of its participants inevitably lead teachers to use a mix of the aforementioned methods as required by the educational context.

Rather than relying on a single method for teaching a foreign language, teachers should adopt a variety of teaching styles chosen from different learning and teaching philosophies, focusing on the learner and selecting the method or methods that best suit their students' needs and the educational situation they are in.

#### **Conclusion:**

In summation, the trajectory of national advancement across diverse sectors is intrinsically linked to the scale of scientific and technological progression achieved. Staying abreast of developments in the realms of science, technology, communications, media, education, and the economy necessitates proficiency in at least one foreign language. This linguistic proficiency not only equips individuals with the tools needed to remain informed about global occurrences but also facilitates adaptation to swiftly evolving global landscapes and fosters cross-cultural interactions.

A pivotal objective within educational institutions is to equip students with a comprehensive mastery of the four cardinal foreign language skills: listening, speaking, reading, and writing. The imperative of foreign language education transcends the mere acquisition of linguistic proficiency; it serves as a bridge across cultural divides, fostering a milieu of tolerance and mutual understanding among diverse civilizations. Concurrently, it plays a vital role in broadening the intellectual scope of learners, enriching their cognitive capacities, and enhancing their ability to assimilate and apply knowledge across various domains.

This discourse has endeavoured to underscore the critical importance of foreign language acquisition within the tapestry of individual development and societal progress. By spotlighting the insightful perspectives of eminent theorists—ranging from sociologists such as Ibn Khaldun, to psychologists including Skinner, Jean Piaget, Vygotsky, and Bruner, and to linguists like Chomsky—this article illuminates the multifaceted nature of language learning and teaching. Through this exploration, we affirm the indispensable role of foreign languages in cultivating global citizens capable of navigating the complexities of an interconnected world.

## References

- Abdulquawi, A.Y. (2022). Normative action in education. *Science and culture*. UNESCO.
- Ahrashaw, GH. (2010). Manifestations of growing awareness of bilingualism in the Arab child. *Journal of Psychological Studies*. 2. Algeria.
- Al-Damigh, Kh. (2011). The appropriate age to begin teaching foreign languages in government education. *Damascus Magazine*. 27(1-2). Damascus.
- Al-Nashif, H, M. (2007). Developing language skills for preschool children. 1. Dar El fikr. Oman.
- Ambridge, B. Lieven, E, V, M. (2011). Child language acquisition: contrasting theoretical approaches. Cambridge University Press.
- Barnard, S, (1992)."Reconsidering psycholinguistics' project: language as praxis in Lacan and Kristeva". Faculty of the Graduate School of Loyola University of Chicago.
- Binti Hussein, N. Sulaiman, M. (2022). The role and contribution of Ibn Khaldun in islamic sociology and human civilization.siminar antarabanga Falsafah Tamadun Itika dan turath Islami.Oct 19. University sains Islam. Malaysia
- Calvet, L, J. (1998). *Language Wars and Linguistic Politics*.Michel Petheram. Oxford:Oxford University Press.
- El-hilali, A. (2007).Current trends in teaching English. Dar al-maarif for human development. Cairo.
- Finocciaroro, M - Brumfit,C.(1988). The functional national approach from theory to practice. New York: oxford university press.
- Gamage,S. .(2020).The pedagogical application of the grammar translation method as an effective instructional methodology in teaching English as a second language. Open Acces Library Journal. (7).1-10.
- Garcia, M. (2013). Foreign Languages in Kindergarten: When Frequent Practice Proves to be an Effective Pedagogical Strategy. Master thesis 2 published. University of Montpellier II.
- Helmi, Kh. (1986). Language and child: a study in the light of psychological linguistics. Arab Renaissance House. Beirut.
- Huston, B. (1974). The relationship of children's language and cognitive development: theoretical issues.Paper presented at the annual meeting of the American psychological association.,Aug30 sep,3.New Orleans. Louisiana.

- Ibn Khaldun, A. (1984). "The Introduction". Fifth edition by Dar Alqalam, Beirut, Lebanon.
- Kasap, S. (2020). Sosyodilbilim ve Dil Eğitimi. Eğitim Ortamlarında Nitelik (Ed. Tanhan, F. & Özok H. İ.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Kasap, S. (2021) Sosyodilbilim, Akademisyen Kitapevi, Ankara.
- Krashen,S, D-Terell, T, D. (1998).The natural approach:language acquisition In the classroom.Prentice Hall Europe.Maylands.
- Lantolf,J, P-Kurtzand,L-kisselev, O. (2017). Understanding the revolutionarycharacter of L2 development in the ZPD:why levelsof mediation matter. Language and sociocultural theory.3(2).177-196.
- Leaderer, R, H. (1980). English word making. University of new Hamsphire.UK
- Piaget,J. (1964). Congnitive development and learning. Journal of research in science teaching.2.176-186.
- Power, K. M. & Kasap, S. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. The Journal of Language Teaching and Learning, 9(2), 23-36.
- Raiyn, J. (2016). The role of visual learning in Improving students'high-order thinking skills.Journal of education and practice.7(24).115-121.
- Saleem, A. Kauser, H-Deeba F. (2021). Social constructivism:a new paradigm in teaching and learning environment. Perennial Journal of History.2(2).403-421.
- Samarah, A, Y. (2011). Ibn khaldoun and some classic views in 20<sup>th</sup> century linguistics.Theory and practice in language studies.1(1).1521-1530.
- Sapir, E. (2014). Language: An introduction to the study of speech.Harvard University Press.USA.
- Sinha, C. (2017). Ten lectures on language,culture and mind:cultural,developmental and evolutionary perspectives in cognitive linguistics.Brill.The Netherlands.
- Skinner, B, F. (1948). Verbal behavior.Harvard University Press.USA
- The education guideline law. (2008).
- Wahba, M-Muhandis, K. (1984). A dictionary of Arabic terminology in language and literature. Lebanon Library. 2Ed. Beirut.
- Zeljko, R-Lidija, B-Zeljika, F. (2015). Word knowledge as predictive of linguistic creative behaviors. Review of psychology.22(1-2).11-18.

## Investigating the Role of Translation in Teaching Culture to Foreign Language Learners at Institutions of Higher Education in Algeria

### Cezayir'deki Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğrenenlere Kültür Öğretiminde Çevirinin Rolünün Araştırılması

Fadhila Abadou\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Prof. Dr., University of Mohammed Boudiaf, M'sila, Algeria, <https://orcid.org/0000-0002-3212-1697>, [fadhila.abadou@univ-msila.dz](mailto:fadhila.abadou@univ-msila.dz)

Prof. Dr., Mohamed Boudiaf Üniversitesi, M'sila, Cezayir, <https://orcid.org/0000-0002-3212-1697>, [fadhila.abadou@univ-msila.dz](mailto:fadhila.abadou@univ-msila.dz)

\* Corresponding author

#### Araştırma Makalesi

##### Süreç

Geliş Tarihi: 07.06.2024

Kabul Tarihi: 08.08.2024

Yayın Tarihi: 30.09.2024

##### Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

##### Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

##### Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları **CC BY-NC 4.0** lisansı altında yayımlanmaktadır.

##### Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Fadila Abadou

##### Etik Bildirim

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

##### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

##### Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

##### Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

##### Atf

Abadou, F. (2024). Cezayir'deki yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğrenenlere kültür öğretiminde çevirinin rolünün araştırılması. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 259-276, <https://doi.org/10.30622/tarr.1497376>

#### Öz

Kültürel unsurların dil eğitimi müfredatına dahil edilmesi, özellikle de ikinci dil edinimi bağlamında, eğitim sürecinin genel etkinliğini ve başarısını önemli ölçüde artıran temel ve temel bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Bu kapsayıcı yaklaşım yalnızca dilsel yeterliliği değil, aynı zamanda kültürler arası anlayışı da teşvik eder. Öğrencilere kapsamlı ve sürükleyici bir öğrenme deneyimi sunarak, dil becerilerini geliştirirken farklı kültürlerle karşı derin bir takdir geliştirmelerini sağlar. Kültür ve dil arasındaki derin bağlantıyı tanımak ve anlamak çok önemlidir, çünkü bunlar iç içe geçmiştir ve birbirlerine bağımlıdır. Kültür ve dil arasındaki birbirine bağlı ilişki, insan iletişimi ve ifadesinde ayrı ayrı değil birlikte ele alınmaları gerektiğini göstermektedir. Yabancı bir dili derinlemesine anlayabilmek için, öğrencilerin o dili şekillendiren kültürel bağlamla ilgilenmeleri gerekir. Bu, bir topluluğun dilini etkileyen gelenekleri, inançları ve görenekleri keşfetmeyi içerir. Kültürel arka plana dalmak sadece anlamayı geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenilen dilde akıcılık ve yeterlilik kazanılmasını da kolaylaştırır. Bu nedenle, dil eğitimi alanındaki eğitimciler, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel yönleri kapsayan kapsamlı bir dil öğrenme deneyimi edinmelerini sağlamak için kültürel yönleri öğretim yöntemlerine entegre etmekle sorumludur. Kültürel anlayış ve uygulamaların dil öğretimine dahil edilmesi, öğretmenlerin daha kapsamlı ve etkili bir öğrenme sürecini kolaylaştırmalarını sağlayarak öğrencilerin dille anlamlı ve özgün bir şekilde etkileşime girmelerine olanak tanır. Kültürel unsurların entegrasyonunun yalnızca öğrenme deneyimini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda hedef dilin daha derinlemesine anlaşılmasını ve takdir edilmesini teşvik etmede önemli bir rol oynadığı ve böylece öğrencilerin dilsel yeterliliklerini zenginleştirdiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma, yabancı dil öğrenenlere kültür öğretiminde çevirinin rolünü ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilikleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, yabancı dil öğrenimi bağlamında kültür eğitiminin mevcut durumunu ve kültürel kavramların dil öğrencilerine aktarılmasında çevirinin önemini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Çalışma ayrıca, Cezayir üniversitelerindeki yabancı dil sınıflarında çevirinin dahil edilmesine yönelik öğretmen tutumlarını ve bu tutumların öğretim müfredatları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. İlgili bilgileri elde etmek için, yapılandırılmış bir anket Cezayir yükseköğretim kurumlarının akademik alanında yabancı diller konusunda uzmanlaşmış toplam 18 öğretmen arasında paylaşılmış ve daha sonra betimsel ve analitik metodolojileri birleştiren bir araştırma çerçevesi kullanılarak kapsamlı bir inceleme ve yorumlamaya tabi tutulan birincil verilerin toplanmasına yardımcı olmuştur. Çalışmanın bulguları, çevirinin dil öğrenenler için dilsel yeterliliğin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dil ve kültürün birbirine bağlı olması nedeniyle kültürel nüansların anlaşılması dil eğitimcileri ve öğrenciler için çok önemlidir. Kültürel bileşenleri dil öğretimine entegre etmek, öğrencilere farklı bakış açıları ve bağlamlar sağladığı için önemlidir. Ayrıca çeviri, yabancı dil öğrenenleri kültür konusunda eğitmek, kendi kültürel geçmişlerine dair anlayışlarını derinleştirmelerine ve bunu eğitim gördükleri kültürle karşılaştırmalarına yardımcı olmak, böylece kültürlerarası becerilerini geliştirmek ve kültürel farklılıkları kabul etme ve bunlara saygı duyma becerilerini artırmak açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviri, Kültür, Yabancı Dil Öğretimi, İletişimsel Yeterlilik, Karşılaştırmalı Yaklaşım.



**Research Article****History**

Received: 07.06.2024

Accepted: 08.08.2024

Date Published: 30.09.2024

**Plagiarism Checks**

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Peer-Review**

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

**Copyright & License**

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

**Ethical Statement**

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Fadhila Abadou

**Complaints**

[turkishharr@gmail.com](mailto:turkishharr@gmail.com)

**Conflicts of Interest**

The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Grant Support**

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Published**

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

**Cite as**

Abadou, F. (2024). Investigating the role of translation in teaching culture to foreign language learners at institutions of higher education in Algeria. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 259-276, <https://doi.org/10.30622/tarr.1497376>

**Abstract**

The incorporation of cultural elements into the language education curriculum, particularly within the context of second language acquisition, is widely acknowledged as an essential and foundational component that significantly enhances the overall effectiveness and success of the educational process. This inclusive approach not only fosters linguistic proficiency but also promotes cross-cultural understanding. It provides students with a comprehensive and immersive learning experience, cultivating a deep appreciation for diverse cultures while refining their language skills. It is crucial to recognize and understand the deep connection between culture and language, as they are closely intertwined and mutually dependent. The interconnected relationship between culture and language suggests that they should be considered together rather than separately in human communication and expression. In order to gain a deep understanding of a foreign language, learners should engage with the cultural context that shapes it. This includes exploring the traditions, beliefs, and customs that influence the language of a community. Immersing oneself in the cultural background not only enhances comprehension but also facilitates the attainment of fluency and proficiency in the language being learned. Therefore, educators in the field of language instruction are responsible for integrating cultural aspects into their teaching methods, ensuring that students receive a comprehensive language learning experience that encompasses both linguistic and cultural aspects. Incorporating cultural insights and practices into language teaching enables instructors to facilitate a more comprehensive and effective learning process, allowing learners to engage with the language in a meaningful and authentic manner. It is widely accepted that the integration of cultural elements not only enhances the learning experience but also plays a pivotal role in fostering a deeper understanding and appreciation of the target language, thereby enriching the linguistic proficiency of the learners. This study aims to explore the role of translation in teaching culture to foreign language learners and its impact on their intercultural communicative competence. It focuses on assessing the current state of cultural education in the context of foreign language learning and the significance of translation in conveying cultural concepts to language students. The study also seeks to investigate teachers' attitudes towards incorporating translation in foreign language classrooms at Algerian universities and the impact of these attitudes on their teaching curricula. To acquire relevant information, a structured questionnaire was shared among a total of 18 instructors who specialize in foreign languages within the academic realm of Algerian tertiary institutions, aiding in the collection of primary data that was subsequently subjected to thorough examination and interpretation through the utilisation of a research framework that combines descriptive and analytical methodologies. The findings of the study indicate that translation plays a crucial role in enhancing linguistic competence for language learners. Understanding cultural nuances is essential for language educators and students due to the interconnectedness of language and culture. Integrating cultural components into language teaching is significant as it provides learners with diverse perspectives and contexts. Additionally, translation is important in educating foreign language learners about culture, helping them deepen their understanding of their own cultural background and compare it with the culture they are studying, thus improving their intercultural skills and enhancing their ability to acknowledge and respect cultural differences.

**Keywords:** Translation, Culture, Teaching Foreign Languages, Communicative Competence, Comparative approach.

## Introduction

Culture plays a significant role in the process of teaching and learning foreign languages, as it is an essential element that cannot be overlooked. It is crucial to acknowledge and understand that culture and language go hand in hand, as they are not separate entities but rather interconnected and dependent on each other. To fully grasp and comprehend a foreign language, one must also delve into its cultural aspects. By immersing themselves in the culture, traditions, and customs of the target language, learners can enhance their understanding and fluency in the language itself. Therefore, language educators must incorporate cultural elements into their teaching methodologies, ensuring that students receive a comprehensive and holistic language learning experience. According to Liddicoat et al. (2003: 45), culture is the number of rules, customs, traditions, ways to behave, and manners of interpreting the world that a cultural group shares and considers appropriate for living. He stated that culture is necessary in language teaching as it helps learners understand the language they are learning and see the world from new perspectives. Singhal (1997) argued that culture should not be neglected in the context of the EFL classroom. Any attempt to teach a language without considering its cultural aspects is prone to failure.

Two primary approaches can be identified in teaching culture: one that primarily emphasizes the culture of the country whose language is being studied (the mono-cultural approach) and another that involves comparing the learners' culture with the target culture (the comparative approach). The comparative approach emphasizes the significance of linking foreign cultures to learners' own, rather than simply transmitting cultural information, learners should be encouraged to reflect on their own culture and the foreign culture. It is essential to clearly define the cultural aspects of the text sample that will be utilized to evaluate students' skills as mediators and to ensure that they are aware of the precise cultural elements upon which they will be assessed (Heaney, 2011: 234). According to Byram (1997), culture learning is a comparative process that encourages learners to develop an awareness of their own culture and to compare it with the culture they are learning. This process of comparison allows learners to gain a fresh understanding of their language and culture, challenging their assumptions and leading to increased knowledge, understanding, and acceptance through the discovery of similarities and differences with other cultures.

It's worth noting that, when teaching a language, the cultural aspects are often compared to the learner's own culture. Therefore, the cultural elements are not explained based on their significance in the target language, but rather in the source language (Liddicoat et al., 2003). When considering the significance of translation, it is crucial to acknowledge that translation plays a vital role in bridging the gap between different languages and cultures because translation is not just about language, but also about culture. To help learners gain a deeper understanding of different cultural perspectives, they need to learn about the cultural workings that are connected to new languages. It is the responsibility of teachers to acknowledge cultural differences and provide resources for students to gain this knowledge. This way, students can reflect on their language as well as the language they are learning, which can help to eliminate misunderstandings.

The field of English Language Teaching (ELT) encompasses a broad range of opportunities to exchange knowledge on Translation Studies. It places significant emphasis on cultural understanding, recognizing that translation serves as a tool for intercultural mediation within a particular social and cultural context. (Gile, Hansan & Pokorn, 2010: 29) The field of Translation Studies aims to enhance cross-cultural comprehension for effective translation. It provides students with intercultural awareness, enabling them to value and appreciate cultural

diversity. The process of translation is essential in helping students understand how the world operates and explore cultural perspectives.

Incorporating cultural insights into the language being taught is of utmost importance for teachers. This strategy will enable students to develop a deeper appreciation of the language's historical context and encourage them to reflect on their daily routines and previously overlooked issues. Most importantly, this approach will help engage students in understanding how the language works and how people use it. According to Byram (1997), learning culture involves promoting awareness of both learners' own culture and the culture they are studying, thereby creating a comparative process for English teachers and their students. During this process, various activities and materials such as course books and videos are used in instruction to bring different aspects of culture into the classroom through various types of media (Kim, 2002).

Therefore, teaching cultural aspects through the use of translation will provide students with a deeper understanding of the language, ultimately leading to a high level of proficiency because translation acts as a means of acquiring knowledge about language and culture, while also prompting individuals to contemplate and analyse these aspects, in addition to expanding the intellectual capacities of students.

### 1. Literature Review

Recognizing the inseparable connection between culture and syllabus development in the literature related to educational practices in Foreign Language (FL) classrooms is crucial. The exclusion of culture from the syllabi in the context of foreign language teaching is unfeasible, as a necessary connection exists between culture instruction and the language being learned and taught. (Sellami, 2000; Thanasoulas, 2001). According to Arikani (2009, p: 316), practicum teachers frequently encounter challenges that are connected to the supervising teachers. This highlights the significant influence of teachers on language and culture instruction within school settings.

Several studies have been carried out on the significance of integrating cultural teaching in the Foreign Language (FL) setting, encompassing both literary and empirical research. In a recent study, Al-Rifa'i et al. (2021) investigated the challenges faced by English as a Foreign Language (EFL) teachers when teaching culture. The study highlighted the crucial role that Foreign Language (FL) culture plays in EFL learning and teaching, emphasizing the need for learners to acquire not only grammar but also cultural elements. Therefore, English teachers need to have a comprehensive understanding of culture to effectively teach and facilitate language learning. This will equip students with linguistic, cultural, communicative, and intercultural competencies to express their own culture and comprehend the target language and culture.

Choudhury (2013) highlighted the significance of including culture in EFL instruction and provided recommendations on the specific components of culture to be taught, such as the option between American and British culture. Liton & Madanat (2013) emphasised the necessity for EFL teachers to acquire knowledge of the target culture and enhance students' awareness of it. Larzén-Östermark (2008) examined teachers' attitudes towards integrating culture in EFL teaching and found that while most teachers recognized the importance of culture, they felt inadequate in their knowledge and skills to teach it due to limited exposure to English-speaking countries. Rohmani and Andriyanti (2022) explored English teachers' beliefs and attitudes towards teaching culture in EFL classes, as well as the manifestation of these beliefs and attitudes in the development of teaching syllabi. The research revealed that the beliefs and attitudes held by junior high school English teachers concerning cultural teaching are of utmost importance. These beliefs and attitudes exerted a significant influence on the creation of appropriate lesson plans, selection of materials, and implementation of activities with cultural integration in the

teaching and learning process. Furthermore, the English teachers believed that culture teaching had an impact on language usage, recognizing that each language possesses its own distinct culture.

Bin Towairesh (2021) conducted a study on how the lack of integration between language instruction and cultural understanding affects the communicative competence of learners. The study analyzed the extent to which cultural knowledge is incorporated into English as a Foreign Language (EFL) courses. It also included specific examples of language use that illustrate the challenges faced by students in this regard. The research investigated the impact of the disconnection between language and culture and highlighted the absence of cultural knowledge in EFL language classes at Saudi Arabian universities. The findings confirmed the difficulties faced by students in the areas of language and culture. Several recommendations and solutions were proposed to improve students' understanding of cultural aspects when learning a foreign language. It is important to note that the suggestions and solutions may vary across different societies, depending on the available resources and opportunities. Messerehi (2014) examined the teaching of culture in TEFL to Algerian secondary school students. The majority of teachers rely solely on the "Getting Through" textbook and believe that its topics are too general. This limits opportunities to discuss cultural differences and similarities. The study suggests that teachers include more cultural content in their lessons and supplement textbooks with cultural elements. In 2018, Al-Jamal and Zennou investigated the actual practices of Algerian secondary-stage teachers in teaching culture. They used a research design and observation sheet based on Byram's methodology to cross-check cultural representations presented by 15 teachers at eight schools in Guelma City, Algeria. The study found a "high" percentage of cultural themes integrated into teacher practices and ample opportunities for students to develop awareness of culture.

Indeed, incorporating cultural education in teaching foreign languages (FL) is highly recommended as it can enhance student motivation and improve their intercultural competence, as well as their understanding of effective cross-cultural communication. However, the implementation of various approaches, methods, and strategies in teaching culture to FL learners still seems to be incomplete. Moreover, the previous studies have not thoroughly examined this issue, despite some research indicating that the absence of culture-related topics in class discussions in course books, as well as an overemphasis on grammar-based teaching, can hurt students' motivation to learn about the cultural aspects of a foreign language (Zorba & Çakır, 2019).

As the world becomes increasingly globalized, it has become easier for people to move across borders. This has created a need for effective communication and intercultural contact. However, cultural differences can make it difficult to communicate accurately. Translation is necessary to enable the transmission of ideas, actions, and expressions among different nations. The process of translation involves bilingualism and is closely linked with biculturalism, as it navigates cultural disparities and facilitates cultural exchange within social and cultural contexts. Al-Qurashi (2004) argued that translation has long been recognized as a significant endeavour among nations because it serves a vital function in the dissemination of knowledge across different cultures.

Despite the numerous drawbacks of using translation without critical evaluation in language teaching, some linguists support its usage and call for a more thorough examination, presenting a fresh perspective on translation as an essential aspect of language learning and usage. Guy Cook (2007; 2009; 2010) and Wolfgang Butzkamm (2003; 2011) are among the leading figures in this field, alongside Carreres (2006; 2014) and Gonzales-Davies (2014). Cook (2007, 2010) argues that due to the presence of multiple languages in today's societies, translation skills should be incorporated into language classrooms to prepare learners for the constant need to switch, mediate, and translate between languages in various aspects of their lives. Carreres (2014) presents a similar viewpoint on

the teaching of language through translation as Cook (2007, 2010), highlighting its value as a practical skill with a communicative purpose, while calling for further extensive research to investigate its effectiveness in language learning and instruction (Carreres, 2014). The use of translation in language teaching is supported by arguments that highlight its role in increasing awareness of language similarities and differences, preventing interference errors, and enhancing sensitivity to lexical, syntactic, and discourse aspects (Tekin, 2010; Leonardi, 2010; Samardali and Hasan 2017).

Based on others' works, this research aims to examine the current state of teaching culture in FL (Foreign Language) university classrooms in Algeria. The study will focus on students enrolled in language skills, linguistics, and translation courses, and investigate the role of translation in teaching culture to EFL learners. The importance of translation in developing their intercultural communicative competence will be highlighted. The paper will also explore the attitudes of teachers towards the implementation of translation in foreign language classrooms at Algerian University, and how their attitudes reflect their teaching curricula/syllabi.

## **2. Methodology**

### **2.1. Aims**

The study attempts to:

- Evaluate the current state of teaching culture in foreign language (EFL) university classrooms in Algeria.
- Examine the role of translation in teaching culture to EFL learners.
- Emphasize the importance of translation in improving intercultural communicative competence.
- Explore teachers' attitudes towards the implementation of translation in English language classrooms at Algerian universities, and how these attitudes are reflected in their teaching curricula/syllabi.

### **2.2. Participants**

The sample of the study consisted of 18 FL university teachers, selected randomly from the teachers who work in foreign language departments in Algeria. There are 7 males (38.9%) and 11 females (61.1%). Half of the participants (50%) are in the 31-40 age group, followed by 41-50 (22.2%) and over 50 (16.7%) and 26-30 (11.1%) age groups. 0% of the participants are under 25. The respondents' qualification varies from PhD (88.9%), Master (5.6%) and HDR (5.6%). Third of respondents (33.3%) have between 10 and 14 years of experience and more than 15 years. They teach English, German or Italian, or a combination of these (English and Italian or English and German). half of the respondents (55.6%) teach English, a third of the participants (27.8%) teach French and 16.7% teach Spanish.

### **2.3. Research Methods**

To achieve the goals of this study, an anonymous online questionnaire was administered via e-mail using Google Forms. It comprised five parts: background information, translation in foreign language classes/ teaching, the importance of culture in foreign language teaching and learning, teachers' attitude towards the use of translation in teaching culture to FL learners, and the use of translation in teaching culture to FL learners.

The first part investigated the participants' data about gender, age, qualification, teaching experience, and languages they teach. This part consisted of five multiple-choice questions. The second part enquired into the participants' use of translation, it consisted of two yes-no questions asking the respondents whether they use translation or not, as well as the effectiveness of using translation in language learning and teaching. Six multiple-choice questions that explored the frequency of using translation in language learning and teaching, the kind of translation used (from mother tongue to the target language, vice versa or both), the way translation activities are

conducted individually, in pairs, in groups, or frontal; the attitudes of FL learners towards translation, and the areas where teachers may use translation in language learning and teaching, In addition to one open-ended question investigating types of activities implemented when using translation in the classroom

In parts three and four, teachers were asked to respond to items, five even in part three and four in part four, with a five-point Likert scale about their attitudes towards the importance of culture in foreign language teaching and learning, and the use of Translation in teaching culture to FL learners. The last part was about the use of translation in teaching culture to FL learners. It consisted of four multiple-choice questions that consisted of the aspect of culture that can be taught through translation, the importance given to cultural knowledge in the context of foreign language teaching, the amount of time to dedicate to teaching cultural knowledge in translation classes, and the impact of cultural knowledge on the ability to produce accurate and precise translations. As well as an open-ended question in which participants were asked to design many courses that assess not only linguistic knowledge but also reinforce cultural understanding.

A pilot study was conducted to achieve validity.

## 2.4.Data Collection and Analysis

### 2.4.1. Translation in Foreign Language Classes

The overwhelming majority of participants (94.4%) use translation in teaching foreign languages, they find it effective in language learning and teaching and consider it a valuable tool for students to enhance their language skills (Cook 2007, 2010). They argued their answers saying that by comparing the foreign language to previously learned languages (Tekin, 2010), students gain a better understanding of the foreign language's structure and grammar. Through translation, students learn how to analyze the source sentence, understand the meaning and express it in the target language. They also learn that the meaning of words comes from the context in which they are used. Moreover, Translation helps students understand a foreign language better by comparing it with their mother tongue (Butzkamm 2003, 2011), and it enhances their writing and reading skills. Additionally, it helps teachers explain difficult concepts in poetry and other subjects. Translation is important in language learning because it enriches learners' vocabulary and prevents interference errors between the first language and the second language. (Tekin, 2010; Leonardi, 2010)

Table 1: Frequency of using translation in language learning and teaching

Possibilities	%
Always	55.6%
Sometimes	33.3%
Rarely	11.1%
Never	0%

In terms of the Frequency of using translation in language learning and teaching, half of the participant teachers (55.6%) always use translation in their classrooms, (33.3%) sometimes use translation and (11.1%) rarely use translation. This means that most instructors opt for translation in language learning and teaching.

Table 2: Areas where teachers may apply translation in the context of language learning and teaching

Possibilities	%
Comparing and contrasting L1 and L2	55.6%



Checking students' reading and listening comprehension	22.2%
Teaching vocabulary	16.7%
Dealing with errors related to L1 interference	16.7%
Teaching idiomatic expressions	11.1%

In response to the question about diverse educational settings where translation can serve as a tool for facilitating language learning and teaching, (55.6%) of teachers use translation to compare and contrast L1 and L2. By comparing and contrasting L2 learners gradually begin to notice particular differences in the grammatical structures between L1 and L2, such as the passive voice and the conditional clauses as well as differences in the pragmatic aspects. (Garces, 1998) (22.2%) of teachers check students' reading and listening comprehension through translation. With this regard, Liao (2006) reports that students mostly use their mother tongue to expand their English knowledge of vocabulary, structures, and expressions, and to improve three language skills reading, writing, and speaking. Moreover, it can help the learners to check their comprehension of different tasks, especially reading and listening. Kern (1994) found that mental translation during L2 reading played "an important and multidimensional role in the L2 reading comprehension processes" of the students. Teachers, with a percentage of 16.7% opt for translation to teach vocabulary and clarify new words. This is clarified in research carried out by Hummel (2010) as well as Laufer and Girsai (2008), who report on the influence of the native language on the acquisition of new vocabulary and suggest that translation could be a useful cognitive strategy in FL vocabulary learning.

In addition, translation is used in dealing with errors related to L1 interference with a percentage of 16.7%, and this is compatible with Pan and Pan (2012) who suggest that translation does not necessarily cause negative interference by the native language, and it does not hinder FL learning at all. On the contrary, it increases students' awareness of similarities and differences between the two languages, promoting their acquisition of difficult structures and elements in the FL and it "assists students to elude the interference of the mother tongue on the first step and then further enhance their L2 learning". Moreover, the sample responses show that translation is a tool for teaching idiomatic expressions with a percentage of 11.1%. Titford (1983) implies that L2 learners can identify similar collocations and idiomatic phrases in their L1 more easily, in addition, they become aware of the difference in and/or figurative meaning.

Teachers use various translation activities in foreign language classrooms. These activities include translating a few words directly, translating idiomatic expressions and times, translating different types of texts, vocabulary reading, grammatical and lexical analysis, writing expression, text comprehension, teaching grammar, grammatical and lexical analysis through the translation of words and simple sentences, translating short passages, and translating simple and complex sentences. The activities in the classroom involve translating between the mother tongue and a foreign language, with a percentage of 55.6% and translating from the foreign language to the mother tongue with a percentage of 44.4%. Among the teachers, 44.4% conduct translation activities in pairs, 38.9% in groups, and only 16.7% individually. According to the teachers, all of the students enjoy translation activities.

#### **2.4.2. The Importance of Culture in Foreign Language Teaching and Learning**



The teachers were asked to answer five questions using a Likert scale to express their views on the significance of culture in FL classes; the results are presented item by item in Table 3, using the abbreviations of SA (strongly agree), A (agree), N (neutral), D (disagree), and SD (strongly disagree).

Table 3: The importance of culture in foreign language teaching and learning

No.	Item	Scale				
		SA	A	N	D	SD
1	Culture and language cannot be separated from each other.	77.8%	16.7%	5.5%	0%	0%
2	The cultural context influences the writing style of a discourse.	50%	44.4%	5.6%	0%	0%
3	Culture is important in learning and teaching foreign languages.	72.2%	22.2%	0%	5.6%	0%
4	Culture is very important in establishing appropriate communication.	61.1%	33.3%	0%	5.6%	0%
5	To ensure effective communication, FL learners need to acquire a thorough understanding of the cultural references and cues that are essential to the communication process	72.2%	22.2%	0%	5.6%	0%

Based on the survey results, the vast majority of foreign language instructors (77.8%) believe that language and culture are closely linked. Additionally, half of the teachers (50%) strongly agreed and 44.4% agreed that cultural context plays a significant role in shaping discourse writing style. Moreover, an overwhelming 72.2% of the participants strongly agreed that cultural awareness is crucial to foreign language teaching and learning. In terms of communication, 61.1% of the teachers strongly agreed and 33.3% agreed that culture is essential to effective communication. Finally, 72.2% of the respondents strongly agreed that foreign language learners must have a thorough understanding of cultural references and cues to communicate effectively.

#### 2.4.3. Teachers' Attitude Towards the Use of Translation in Teaching Culture to FL Learners

The teachers were asked to respond to four items with a five-point Likert scale on their attitudes towards culture teaching in EFL classes. The presentations of the findings are item by item in the sequence as shown in Table 4.

Table 4: Teachers' attitude towards the use of translation in teaching culture to FL learners

No.	Item	Scale				
		SA	A	N	D	SD
1	Translation facilitates the identification of variations in lexical usage across different languages and	50%	44.4%	5.6%	0%	0%

	enhances the comprehension of metalinguistic awareness.					
2	Translation helps students understand culture.	50%	38.8%	5.6%	5.6%	0%
3	Translation helps students improve their intercultural communicative competence	38.8%	55.6%	5.6%	0%	0%
4	Cultural learning is seen as a comparative process in which learners are encouraged to become aware of their own culture and contrast it with the target culture.	61.1%	33.3%	0%	5.6%	0%

According to the survey results, the first item suggests that translation plays a crucial role in identifying variations in lexical usage across different languages. It also enhances metalinguistic awareness and is strongly agreed upon by 50% of teachers, while 44.4% agreed with it. The second item states that translation helps students understand different cultures. Half of the participants strongly agreed with this statement, followed by 38.8% who agreed, 5.6% as neutral and 5.6% disagreed. Thirdly, 38.8% strongly agreed, and 55.6% agreed that translation helps students improve their intercultural communicative competence. Lastly, the fourth item suggests that cultural learning is considered a comparative process in which learners are encouraged to become aware of their own culture and compare it with the target culture. The majority of participants (61.1%) strongly agreed with this statement, while 33.3% agreed with it.

#### 2.4.4. The Use of Translation in Teaching Culture to FL Learners

In regards to incorporating cultural aspects into foreign language teaching, literature and arts were chosen by 66.7% of teachers, while ways of life and rules of behaviour were chosen by 16.7% each.

Table 5: Aspects of culture can be taught through translation

Possibilities	%
literature and arts	66.7%
ways of life	16.7%
rules of behaviour	16.7%
History	0%

A significant majority of 66.7% of teachers consider cultural knowledge to be an important component of foreign language teaching, with 27.8% believing it to be of little importance, and only 5.6% showing no interest at all.

Table 6: the interest that teachers show to cultural knowledge when teaching FL

Possibilities	%
Quite	0%
Some	66.7%
Little	27.8%

Do not care	5.5%
-------------	------

When it comes to the allocation of time for teaching cultural knowledge in translation classes, 38.9% of teachers dedicate 20% of the total class time, while 33.3% give 10%, 22.2% give 15%, and only 5.6% give 5%.

Table 7: The appropriate amount of time dedicated to teaching cultural knowledge in translation classes

Possibilities	%
20% of the total	38.9%
15% of the total	22.2%
10% of the total	33.3%
5% of the total	5.6%

An overwhelming 88.9% of teachers agree that acquiring cultural knowledge enhances the ability to produce accurate and precise translations, with the remaining 11.1% believing it enhances it to some extent.

Table 8: The acquisition of cultural knowledge enhances the ability to produce accurate and precise translations

Possibilities	%
Much	88.9%
Some	11.1%
Little	0%
No	0%

To enhance cultural awareness in FL classrooms, teachers recommend incorporating translation courses that not only evaluate linguistic proficiency but also reinforce cultural comprehension. These courses should cover the translation of proverbs, idioms, culture-specific expressions, and cultural reality, literary works like poetry and prose, religious terminology, and media texts that address social, cultural, or religious happenings. Trainers must carefully curate authentic texts that contain cultural elements, and publishing translated versions can further benefit learners. A reader-response-based translation approach is ideal, and students should be conscious of how culture, ideology, and context impact translations. Activities should be diverse in terms of content and objectives. Additionally, discussions on global events and how people celebrate them following their customs and traditions should be included.

### 3. Results Discussion

The teachers' questionnaire was designed to collect as much information as possible about the use of translation to teach culture in FL departments at different Algerian universities, it was intended to investigate three main issues:

#### 3.1. The Use of Translation in FL Classes

The results show that foreign language teachers view translation as a useful technique for language learning and instruction. They regard it as a valuable resource for enhancing students' language abilities. These findings are consistent with the research conducted by Guy Cook (2007; 2009; 2010) and Wolfgang Butzkamm (2003; 2011), as well as the new perspective on translation as a crucial component of language learning and use proposed by Carreres (2006; 2014) and Gonzales-Davies (2014).

Cook (2007, 2010) highlights that we live in increasingly multilingual societies, where communication and translation between speakers of different languages is a constant need. Therefore, it is crucial to incorporate translation into language learning to equip learners with the necessary skills they will require in various areas of their lives. When applied to real-world topics, translation can be a motivating factor for learners. Cook suggests that teachers who are proficient in both languages will naturally employ translation as a teaching technique unless taught otherwise. (Cook, 2007: 397) Carreres (2014) also acknowledges the practicality of translation as a valuable skill for real-world communication. However, he emphasizes the necessity for additional in-depth research to explore the efficacy of translation as a means of teaching and acquiring languages.

Additionally, the results reveal that comparing a foreign language to previously learned languages can enhance students' comprehension of its structure and grammar (Tekin, 2010). Translation also teaches students how to analyze source sentences, grasp their meaning, and express them in the target language. Many experts argue that translation is beneficial because it highlights the similarities and differences between the first and target languages (Tekin, 2010; Leonardi, 2010). Butzkamm's research (2003; 2011) suggests that translation serves as a valuable tool for improving foreign language comprehension and enhancing reading and writing abilities. He argues that teaching foreign language structures through direct comparison with the student's mother tongue is an effective approach. Furthermore, he asserts that the mother tongue should be viewed as the primary resource, not just a fallback option, for language learning. In essence, translation can be seen as the grammar of language (2011: 386). Although this perspective may seem unconventional, it is a natural and intuitive way to understand language structures by relating them to familiar languages. This approach can be particularly advantageous for those learning a language in a non-native environment with limited practice opportunities.

Furthermore, the study emphasizes the important role of translation in language learning. It facilitates vocabulary expansion for students, enables teachers to convey complex concepts in poetry and other subjects, and prevents errors caused by interference between a student's first language and the second language they are learning. (Tekin, 2010) By translating, learners can develop a better understanding of the contrastive aspects of language, including lexical and syntactic variations, as well as the similarities and differences on the discourse level. If used critically and with a clear objective, translation can enhance all the other language skills. Moreover, the results of the questionnaire show that Translation can serve as a tool for facilitating language learning and teaching in diverse educational settings as:

- Comparing and contrasting L1 and L2; according to a study conducted by Garces in 1998, when comparing and contrasting L1 and L2, learners gradually develop an understanding of the specific differences in grammatical structures, such as the passive voice and conditional clauses, as well as differences in pragmatic aspects. This indicates that through the process of comparison and contrast, learners can identify and comprehend the variations that exist between their native language and the language they are acquiring
- Assessing students' reading and listening comprehension; this supports Liao (2006) who stated that students often use their native language to enhance their knowledge of English vocabulary, grammar, and expressions and to improve their reading, writing, and speaking skills. Kern (1994) further emphasized the pivotal role that mental translation plays in L2 reading comprehension processes.
- Teaching vocabulary and clarifying new words; translation is a helpful technique for learning new vocabulary and understanding new words. This has been confirmed in studies conducted by Hummel (2010) and

Laufer and Girsai (2008), who have investigated how the native language impacts the acquisition of new vocabulary. They suggest that translation can be a valuable cognitive strategy when learning foreign language vocabulary.

– Dealing with errors related to L1 interference; translation is a technique that can be employed to reduce errors that may arise due to a student's first language (L1) interfering with their foreign language (FL) learning. According to Pan and Pan (2012), translation does not necessarily harm the student's L1, nor does it impede their FL learning. Rather, it helps students gain a better understanding of the similarities and differences between the two languages, thereby facilitating their acquisition of complex structures and elements in the FL. By doing so, translation can aid students in avoiding the influence of their native language and further enhance their ability to learn the L2.

– Teaching idiomatic expressions; translation is a method that is used to teach idiomatic expressions. According to Titford (1983), second-language learners can easily identify similar collocations and idiomatic phrases in their first language. By doing so, they become aware of the distinction in meaning, including the figurative meaning of such expressions.

In addition, the study results indicate that collaborative learning can be enhanced through translation exercises. Most of the respondents stated that in their classes, translation was done in groups and pairs. The teachers reported that all of the students enjoyed translation activities. Leonardi (2010) also suggested that translation can encourage collaborative learning and it is an ideal activity for teamwork and joint problem-solving.

### **3.2. The Importance of Culture in Foreign Language Learning and Teaching**

According to the survey results, language and culture have a close connection, and the cultural context significantly influences writing style in discourse. It is crucial to have cultural awareness when teaching and learning a foreign language since language and culture are intertwined. Fantini (1997) emphasized the mutual impact of language and culture and their relationship. Therefore, integrating culture into FL teaching is essential because it helps learners understand the attitudes and behaviours of native speakers, which improves their communication skills. Kramsch (1993) highlighted that developing cultural awareness and learning a second culture can aid in achieving proficiency in a second language. Singhal (1997) contended that cultural aspects should not be disregarded in the FL classroom. Any attempt to teach a language without considering its cultural aspects is likely to fail. Liddicoat et al. (2003, p: 45) underscored the importance of culture in language teaching.

The research findings support the views of scholars such as Byram (1997), Byram and Fleming (1998), Seelye (1997), Cortazzi and Jin (1999). They all agree that learning a foreign language is not possible without also learning about the culture of the community where the language is used. In terms of communication, the results of the present study demonstrate that culture is essential to effective communication and language learners must have a thorough understanding of cultural references and cues to communicate effectively. This idea is supported by Scollon (1999) who stated that to communicate effectively in a language, learners must not only learn the rules of its use but also understand the cultural context in which it is spoken. According to DeVito (2005), culture is a crucial factor in all types of communication and it can be affected by cultural differences, which hinder comprehension and even result in unfavourable impressions between native and non-native speakers. Bennet (1997) contends that an individual who is fluent in a foreign language but lacks an understanding of its cultural and social context is considered a "fluent fool." One can avoid this dilemma by familiarizing themselves with the cultural aspects of the language.

### **3.3. The Effect of FL Teachers' Attitudes towards the Implementation of Translation within Classrooms to Teach Translation on their Teaching Curricula/Syllabi.**

According to the results of the survey, teachers have expressed a positive outlook towards utilizing translation as a tool for teaching foreign language learners about different cultures. This approach aids in identifying lexical variations across languages, while also promoting metalinguistic skills. Additionally, it helps students improve their intercultural communication proficiency. The comparative nature of cultural learning encourages students to become more aware of their own culture and compare it with the target culture. This process of comparison enables students to gain a fresh perspective on their language and culture, leading to increased knowledge, understanding, and acceptance through the discovery of similarities and differences with other cultures. Byram (1997) suggests that this approach challenges learners' assumptions and broadens their perspective. Liddicoat et al. (2003) suggest that when teaching a language, it's beneficial to compare cultural aspects to the learner's own culture. In this way, cultural elements are explained in terms of the source language rather than their significance in the target language. As Cook (2012: 55) notes, it is essential to recognize that translation plays a pivotal role in connecting diverse languages and cultures, as it encompasses not only language but also culture. As noted by Gile, Hansen and Pokorn (2010: 29), translation holds a key role in enabling intercultural communication within a particular social and cultural context. It promotes the development of students' intercultural competence, which fosters their ability to value and respect cultural diversity. Through translation, students can gain deeper insights into the workings of the world and how cultural ideas shape it.

The results of this research indicate that teachers' positive attitudes towards implementing translation in foreign language classrooms to teach culture have a significant impact on their teaching curricula. Most participants have expressed interest in teaching culture as an essential part of foreign language instruction and they dedicate a significant amount of time to teaching it through translation activities. These activities include the translation of proverbs, idioms, culture-specific expressions, cultural realities, literary works such as poetry and prose, religious terminology, and media texts that address social, cultural, or religious events. Additionally, authentic texts related to social, cultural, and religious events should be included in the curriculum. This approach encourages students to recognize the cultural aspects of their native country, literature modules, and study techniques.

Furthermore, discussions on global events and the diverse ways in which people observe and celebrate them following their customs and traditions are an integral part of the curriculum. This aligns with the findings of Peterson and Coltrane's research (2003), emphasizing the significance of selecting texts that cater to the distinct goals and requirements of students to gain insight into the target culture. They also suggest using authentic materials such as news broadcasts, travel brochures, photographs, and television shows, which can be adapted to suit the age and language proficiency level of the students. The teacher can provide a detailed translation or a chart for students to complete, followed by a discussion of the cultural topics covered, including non-verbal behaviour and societal roles. Another approach is to use proverbs to expose students to culture, analyze stereotypes, and dispel misperceptions of the culture represented in the proverbs of their native language. Finally, literature such as drama, fiction, and poetry can be an excellent source of cultural information and create lasting impressions on readers.

### **Conclusion**

This study was set to investigate the role of translation in teaching culture to FL learners in institutions of higher education in Algeria and to emphasize the importance of translation in improving intercultural communicative competence. It explored the attitudes of teachers towards the implementation of translation in foreign language classrooms at Algerian universities, and the effect of these attitudes on their teaching curricula/syllabi.

Based on the teachers' responses to the questionnaire, it was determined that Translation is a valuable method for teaching a second language. Its benefits include aiding with vocabulary acquisition, clarifying grammatical concepts, teaching idiomatic and cultural expressions, explaining reading material, addressing L1 interferences, and assessing reading and listening comprehension. The survey also indicated that language and culture are deeply intertwined, underscoring the importance of cultural awareness when teaching and learning a foreign language. As such, Culture is a vital element in Foreign Language instruction, fostering intercultural communicative competence among students.

According to the results of the survey, teachers have expressed a positive outlook towards utilizing translation as a tool for teaching foreign language learners about different cultures. This approach aids in identifying lexical variations across languages, while also promoting metalinguistic skills. Additionally, it helps students improve their intercultural communication proficiency. The comparative nature of cultural learning encourages students to become more aware of their own culture and compare it with the target culture. This process of comparison enables students to gain a fresh perspective on their language and culture, leading to increased knowledge, understanding, and acceptance through the discovery of similarities and differences with other cultures. Moreover, teachers' positive attitudes towards implementing translation in foreign language classrooms to teach culture have a significant impact on their teaching curricula. Most participants have expressed interest in teaching culture as an essential part of foreign language instruction and they dedicate a significant amount of time to teaching it through translation activities. Based on the survey results, teachers have a positive attitude towards using translation as a tool to teach foreign language learners about different cultures. This method facilitates the identification of lexical variations across languages and promotes metalinguistic skills, which helps students improve their intercultural communication. The comparative nature of cultural learning encourages students to become more aware of their own culture, leading to increased knowledge, understanding, and acceptance through the discovery of similarities and differences with other cultures.

Furthermore, teachers' positive attitudes towards using translation in foreign language classrooms to teach culture have a significant impact on their teaching curricula. Most participants are interested in teaching culture as an essential part of foreign language instruction and dedicate a significant amount of time to teaching it through translation activities. The curriculum should also include authentic texts related to social, cultural, and religious events. This approach encourages students to recognize the cultural aspects of their native country, literature modules, and study techniques.

## References

- Al-Jamal, D. - Zennou, B. (2018). EFL Culture in Practice: Algeria as A Model. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5 (2), 29-42.
- Al-Qurashi, Abdulwali (2004): Problems of Sight Translation. Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Jordan.



- Al-Rifa'i, F. K., Al-Majdawi, A. M. C., & Karam, H. G. (2021). Teaching culture strategies in EFL classroom. *Journal of Education College*, 2(25), 1665–1686.
- Arikan, A. (2009). Problems with coursebooks in EFL classrooms: Prospective teachers' opinions. *EKEV Academic Review*, 38, 309-315.
- Bennett, M.J. (1997). How not to be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of language. In E. Fantini, (ed), *New Ways in Teaching Culture*. (pp.16-21) Alexandria: TESOL.
- Bin Towairesh, A. A. (2021). EFL Students' Awareness of Culture-Specific Words and Concepts: The Challenges and Opportunities for Students in a Saudi Undergraduate English Program . *Arab World English Journal*, 12 (3) . 3-15. DOI:<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.1>
- Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Butzkamm, W. (2011). Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue. *RELC Journal*, 42 (3), 379-391.
- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and limitations. In *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. [http://www.cttic.org/publications\\_06Symposium.asp](http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp)
- Carreres, A. (2014). Translation as a means and as an end: reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (1), 123-135.
- Choudhury, M. H. (2013). Teaching culture in EFL: Implications, challenges, and strategies. *Journal of Humanities and Social Science*, 13(1), 20-24. <https://doi.org/10.9790/0837-1312024>
- Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), 396- 401.
- Cook, G. (2009). Use of translation in language teaching. In Baker, M., Saldanha, G. (eds.), *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies* (2nd ed.). Abingdon and New York: Routledge, 112–115.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, G. (2012). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Devito, J.A. 10th edition. (2005). *Human Communication the Basic Course*. Pearson Education, Inc.
- Fantini, A. (1997). *Language: Its cultural and intercultural dimensions. new ways of teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Fleming, M. (1998). Cultural Awareness and Dramatic Art Forms. In M. Byram & M. -Fleming (eds.). (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective Approaches through Drama and Ethnography* (pp. 147-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garces, C.V. (1998-99) . Some Pedagogical and Practical Implications of the Contrastive Studies in ELT. *RESLA*, 13, 27-36.
- Gile, D., Hansen, G, & Pokorn, N.K. (Eds.) (2010). *Why Translation Studies Matters*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Company.

- González, D., M. (2014). Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (1), 8-31.
- Heaney, D. (2011). Negotiating communicative style, situational context and TT models in advanced L2 cultural mediation pedagogy: A case study from the Italian–English translation. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 229-246.
- Hummel, K. M. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research* 14(1), 61-74.
- Kern, R. G. (1994). ‘The role of mental translation in second language reading’ *Studies in Second Language Acquisition* 16, 441-461.
- Kim, J. (2002). Teaching culture in the English as a foreign language classroom. *The Korea TESOL Journal*, 5(1), 27-41.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. *TESL Journal*, 3(6). Available at <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>
- Larzén-Östermark, E. (2008). The intercultural dimension in EFL-teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 527-547. <https://doi.org/10.1080/00313830802346405>
- Laufer, B. and Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716.
- Leonardi, V. (2010). The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice. Bern: Peter Lang
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A. and Kohler, M., Report on intercultural language learning (Canberra ACT: Commonwealth of Australia, 2003).
- Liao, P.S. (2006). EFL Learners Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning. SAGE Publications London, Thousand Oaks CA and New Delhi, 37 (2), 191-215.
- Liton, H. A., & Madanat, T. A. A. (2013). Integration of culture into ESL/EFL classroom: A pedagogical perspective. *English for Specific Purposes World*, 14(39), 1-13.
- Marinac, M., & Barić, I. (2018). Teachers' Attitudes toward and Use of Translation in the Foreign Language Classroom at Institutions of Higher Education in Croatia. *Theory and Practice in Language Studies*, 8 (8), 906-915. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.02>
- Messerehi, M. (2014). The Teaching of English Culture in Algerian Secondary Schools: The Case of Second Year Classes. *Arab World English Journal*, 5 (1), 167-179
- Pan, Yi-Chun and Yi-Ching Pan. (2012). The use of Translation in the EFL Classroom, *The Philippine ESL Journal*.
- Peterson, E. & Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. *Digest*. <http://www.cal.org/resources/digest/0309Peterson.Htm>
- Rohmani, L. A., & Andriyanti, E. (2022). Culture teaching in EFL classes: Teachers' beliefs, attitudes, and classroom practices. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 237-257.
- Samardali, M. F. S. & Hasan, I. A. M. . (2017). Translation as a Tool for Teaching English as a Second Language. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 40, 64-69.
- Scollon, S. (1999). Not to Waste Words or Students: Confucian and Socratic Discourse in the

- Tertiary Classroom. In Hinkel,E.(ed.).(1999).Culture in Second Language Teaching and Learning (pp.13-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seelye, H. N. (1997). Cultural Goals for Achieving Intercultural Communicative Competence. In E. Fantini, (ed.). New Ways in Teaching Culture. (PP 22-27). Alexandra: TESOL Inc.
- Sellami, A. B. (2000, March 14-18). Teaching cultural awareness and intercultural competence: From what through how to why culture is? [Paper presentation]. The Annual Teachers of English to Speakers of Other Languages. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/53/f8.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/53/f8.pdf)
- Singhal, M. (1997). The Internet and foreign language education: Benefits and challenges. The
- Scollon, S. (1999). Not to Waste Words or Students: Confucian and Socratic Discourse in the Tertiary Classroom. In Hinkel,E.(ed.) .(1999).Culture in Second Language Teaching and Learning (pp.13-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tekin, Ö. (2010). Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Kon-sequenzen [Yabancı Dil olarak Almanca Öğretimi Alanında Çeviri – Verimler, Sınırlar ve Sonuçlar], Eğitim, Yadigar (ed.), Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur. Ta-gungs-beiträge des XI. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress in Izmir, 20.- 22.05.2009. Izmir: Universitätsverlag, 496-511.
- Titford, C. (1983). Translation for Advanced Learners. *ELT Journal*, 37 (1), 52-57.
- Zorba, M. G., & Çakir, A. (2019). A case study on intercultural awareness of lower secondary school students in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 62-83.

## Persecuted Colonial Gambia Chiefs Zulüm Gören Gambiya Sömürge Şefleri

Akpojevbe Omasanjuwa<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Lecturer, University of The Gambia, School of Education, Faraba Campus, The Gambia, West Africa, <https://ror.org/038tkkk06>, <https://orcid.org/0000-0002-8005-3924>, [masapele@yahoo.com](mailto:masapele@yahoo.com) [lomasanjuwa@utg.edu.gm](mailto:lomasanjuwa@utg.edu.gm).

Öğretim Görevlisi, Gambiya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Faraba Kampüsü, Gambiya, Batı Afrika, <https://ror.org/038tkkk06>, <https://orcid.org/0000-0002-8005-3924>, [masapele@yahoo.com](mailto:masapele@yahoo.com) [lomasanjuwa@utg.edu.gm](mailto:lomasanjuwa@utg.edu.gm).

\* Corresponding author

### Araştırma Makalesi

#### Süreç

Geliş Tarihi: 06.06.2024

Kabul Tarihi: 25.07.2024

Yayın Tarihi: 30.09.2024

#### Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

#### Değerlendirme

Ön İnceleme: İki hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

#### Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları **CC BY-NC 4.0** lisansı altında yayımlanmaktadır.

#### Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Akpojevbe Omasanjuwa

#### Etik Bildirim

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

#### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

#### Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

#### Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

#### Atf

Omasanjuwa, A. (2024). Zulüm gören Gambiya sömürge şefleri. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 277-297, <https://doi.org/10.30622/tarr.1497116>

### Öz

Nitel analiz yoluyla, Gambiyalı şefler ile sömürgeci efendileri arasındaki bozulmuş ilişkiyi, ikincisinin birincisine uyguladığı disiplin cezalarının yasal sonuçları zemininde inceledi. Makale, adaletin dağıtılmasında adaleti sağlayan yasal süreç kavramını ele almadan önce konuyla başlamıştır. Sömürge yöneticileri, normal standart yasal prosedürleri, Magna Carta hükümlerini ve yasal emsalleri göz ardı ederek, kalıpların dışında düşünmeye cesaret eden şeflere acımasız cezalar verdiler. Bu makale, arşiv materyalleri, sömürge yazışmaları ve bilimsel dergi yayınlarından yola çıkarak, sömürgecilerin, şeflere uygulanan ikamet kısıtlamalarına dönüşen zorbalıklarına dair açıklamalar geliştirmiştir. Avrupalı personel eksikliğinden kaynaklanan idari güçler ayrılığının yokluğu, Gambiya'daki sömürge yönetiminin hukukun üstünlüğünden ziyade insan üstünlüğünün ön planda olduğu bir duruma dönüşmesine neden olmuştur. Şefler ve sömürge idarecileri arasındaki işbirliği eksikliğinden kaynaklanan zorlayıcı yaklaşım anlaşmazlıkları körüklemiştir. Çalışmada atıfta bulunulan içtihatlar, Gambiya'daki sömürgecilğin, sömürge yönetiminin kaçınılmaz sonuçlarına katlanmaktan başka seçeneği olmayan zayıflar üzerinde güçlülerin kontrol uyguladığı bir vaka olarak kaldığını göstermektedir. Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında, tarihteki sürgün örnekleri ve bu eski uygulamanın Gambiya'ya nasıl uygulandığı, sömürge yöneticilerinin adil oyundan ödün veren yasal standartları nasıl benimsediklerini aydınlatmak amacıyla ele alınmıştır. Gambiya Ulusal Arşivi'nden elde edilen birincil materyallerle, Avrupalı sömürgecilerle anlaşmazlığa düşen şeflerin durumları ele alınmış, böylece bozulan ilişkilerin nedenleri ve doğası tespit edilmiştir. Bulgular, yerel yöneticilerin neden İngiltere'deki normal durumla çelişen durumlarla boğuştuğunu ortaya koymuştur. Bu durum, bir dizi meseleyi ele alırken benimsenen alışılmışın dışındaki taktikleri kısmen açıklamaktadır. Sonuç olarak, Gambiyalıları medeniyete muhtaç bir halk olarak algılandığından, denizsızı sömürge yöneticilerinin faaliyetleri sömürge ofisi ve İngiliz parlamentosu tarafından görmezden gelinmiştir. Dolayısıyla İngiltere'deki koşulları Gambiya gibi bir sınır bölgesinde taklit etmek boşuna bir çaba olacaktı çünkü Avrupa koşullarını anlayabilmeleri için medeniyet merdiveninin daha üst basamaklarında olmaları gerektiğini düşünüyorlardı. Sömürgecilerin zorba yaklaşımı, nihayetinde sömürge tebaasının işbirliği eksikliğini daha da şiddetlendirerek anlaşmazlığa yol açtı.

**Anahtar Kelimeler:** Sömürgecilik, Gambiya, Sürgün, Yasal Süreç, Sömürge Yönetimi, İkamet Kısıtlama Politikası.

**Research Article****History**

Received: 06.06.2024

Accepted: 25.07.2024

Date Published: 30.09.2024

**Plagiarism Checks**

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Peer-Review**

Single anonymized-One internal (Editorial Board), Double anonymized-Two external.

**Copyright & License**

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

**Ethical Statement**

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Akpojevbe Omasanjuwa

**Complaints**

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

**Conflicts of Interest**

The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Grant Support**

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Published**

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

**Cite as**

Omasanjuwa, A. (2024). Persecuted Colonial Gambia Chiefs. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 277-297, <https://doi.org/10.30622/tarr.1497116>

**Abstract**

Through qualitative analysis, the paper examined the soured relationship between Gambian chiefs and their colonial masters against the backdrop of the legal implications of the disciplinary actions the latter meted out to the former. The article commenced with the theme, before addressing the legal concept of due process, which ensures fairness in the dispensation of justice. By disregarding normal standard legal procedures, the provisions of Magna Carta, and legal precedence, the colonial administrators inflicted draconian punishments on chiefs who dared think outside the box. From archival materials, colonial correspondences, and learned journal publications, the paper advanced explanations for the highhandedness of the colonialists, which degenerated into residency restrictions imposed on the chiefs. The absence of separation of administrative powers, caused by an acute shortage of European personnel, resulted in a situation whereby colonial rule in The Gambia amounted to a situation through which rule of man took precedence over the rule of law. The compelling approach resulting from the lack of collaboration among the chiefs and the colonial administrators fomented discord. The case laws cited in the paper indicate that colonialism in The Gambia remained a case of the strong exerting control over the weak, who had no option but to put up with the inevitable consequences of colonial rule. From diverse learned sources, instances of banishments in history and how the ancient practice was applied to The Gambia received attention with the aim of elucidating how the colonial administrators adopted legal standards which compromised fair play. With primary materials derived from The Gambia National Archive, instances of chiefs who were at loggerheads with the European colonialists was addressed hence, the paper ascertained the causes and nature of the soured relationship. The findings revealed why the local administrators grappled with situations that were at variance with the normal state of affairs in England. This partly accounts for the seemingly unorthodox tactics adopted while addressing a number of issues. Consequently, the activities of overseas colonial administrators were glossed over by the colonial office and British parliament as Gambians were perceived to be a people in need of civilization. Therefore, replicating the conditions in England in a frontier territory as The Gambia would be tantamount to an exercise in futility, as they felt that they should be on higher rungs of the civilization ladder before they could comprehend European conditions. The overbearing approach of the colonialists ultimately exacerbated the lack of cooperation from the colonial subjects leading to the bone of contention.

**Keywords:** Colonialism, The Gambia, Banishment, Due Process, Colonial Rule, Residency Restriction Policy.

## Introduction

Colonial Governor Robert Baxter Llewellyn (1845–1919), in reorganising the administrative region of The Gambia, partitioned the protectorate into districts in 1894. The chiefs he appointed to oversee the districts were surrogate administrators who were meant to serve colonial interests. Those who maintained their viewpoint against colonial antics were either deposed or banished, depending on the degree of their disagreement with the authorities and even the temperament of the administrators. The strategy made the implementation of the indirect rule policy which was necessitated by the shortage of European administrators possible. The administrative system that put traditional rulers and institutions to use was deployed by the British colonial authorities to oversee their colonies.

“After conquest, the governing structure placed *seyfos* (chiefs) in charge of regions of the river under the authority of the British administration. The rules for the protectorate were established in Bathurst, and travelling commissioners were designated for each river region who would visit at regular intervals to check on the progress of the *seyfos*, the conditions of the road, and, occasionally, to act as a high judge in contentious cases.” (Park, 2016: 6).

By this policy, the British indirectly administered the people through the appointed chiefs. As the protectorate and the colony (seat of government) were administratively distinct, the need existed for a workable alternative to the antecedent traditional structure. Hence, the appointed chiefs were accountable to the travelling commissioners appointed by the governor in Bathurst, the capital city.

Different aspects of British colonial activities in The Gambia are in print (Brooks, 1975; Floyd, 1966; Martin, 1927; Southorn, 1944; Wright, 2004). However, none addressed the relationship the surrogate chiefs and the colonial masters maintained while enhancing the colonial agenda. Among the vital issues involved in the establishment of colonial rule in Africa is “the relationship between the colonial administration and the traditional machinery of government of the people concerned” (Ajayi, 1974: 435). Though The Gambia is among the territories where the policy of indirect rule was adjudged successful, a thorny issue has been the perception the European administrators had of the local chiefs. The degree to which this measure varies – from under 40 percent in Gambia and Zimbabwe to over 90 percent in Nigeria – suggests that different colonies relied on traditional institutions to different extents, hence measuring the extent of indirect rule is not a straightforward task. Measure of legal penetration (for 14 former British colonies in mainland Africa) is intended to proxy the overall extent to which colonial rule relied upon traditional institutions (Richens, 2009: 14). The rapport was bleak as far as the loyalty of the chiefs to the colonial cause was concerned. As an inevitable consequence of foreign domination, the appointed chiefs put up with conditions different from those that existed in Britain of that era. Those considered recalcitrant suffered deposition, banishments, and other punishments that fell short of expected norms.

### 1. Literature

The banishment of undesirables as a means of removing the irredeemably bad from societies is rooted in antiquity. Black Law Dictionary defined the practice as a punishment inflicted for criminal offences by compelling the criminal to quit a city, place, or country for a short time or for life (Henry, 1968:183). Anderson (2016) propounded that banishment and exile were important elements of the penal repertoire of precolonial states and politics, with prisoners cast out of their home district or city and denied the right of return. In the book of Genesis, the Bible narrates the expulsion of Adam and Eve from Eden, while Psalm 137 highlighted the grief of Jewish



captives in Babylon. Other mentions of banishment in the Bible include Ezra 7 v. 26, Exodus 12 v. 15, Leviticus 7 v. 20-21, Numbers 15 v. 30 and 2 Samuel 14 v. 13. Metellus Cimber and Brutus entreated Caesar to grant Publius Cimber freedom from banishment in Shakespeare's *Julius Caesar*. Victor Hugo returned from exile in 1879 after the reign of Napoleon III, while Napoleon Bonaparte spent his last days on St. Helena. Alfred Dreyfus, a French military officer, spent some time on Devil's Island after his conviction for allegedly leaking military secrets, while Emile Zola, who criticized the French military establishment during the Dreyfus affair, was an exile in London after his conviction. Exiling Soviet literary and political dissidents to Siberia was a prevailing order. In the United States, judges use it as a condition for probation and a suspended sentence. Cameron (2010) described banishment as a contemporary use of an ancient punishment.

The inequalities generated by the industrial revolution escalated poverty and crime rates in Britain; hence, the increasing number of prison inmates necessitated the need for penal colonies. Places like Gibraltar, Cuba, Bermuda, Mauritius, Sakhalin, Sumatra, French Guinea, and the Antilles were among the choices for various European powers (Wellis, 2017). Gillespie (1923:360) reasoned that the practice enabled the British government to overcome the burden of imprisoning or executing offenders of the day. Thus, banishment was necessary for reform and punishment, and as a means of saving expenses on offenders. Judges, continued Gillespie, used it to mitigate the severity of the law. Hence, as an experiment, some hundreds of convicts were forcibly relocated to West Africa. However, some reasoned, "the gallows would rid them their lives in a far less dreadful manner than the climate or the savages of Africa (Gillespie 1923: 360)." In the seventeenth century, Britain transported numerous convicts to her colonies, with about 2,000 sent annually to America; however, the American Revolution eventually stopped the practice. After the American War of Independence, Australia and other adjoining colonies received over 160,000 convicts before England gave up the practice in 1868 (Armstrong, 1963: 759).

During the African colonial wars (Benin Empire Punitive Expedition 1897, Anglo-Ashanti Wars 1823-1831, 1863-1864, 1873-1874 etc.), the seemingly unending list of banished kings and chiefs who resisted colonial rule and its concomitant dominance include: the French deported King Behanzin of Dahomey to Martinique before being relocated to Algeria, where he eventually died. In addition, when they defeated the Gaza Empire of Mozambique, they banished King Gungunhana to the Azores. Cheikh Amadou Bemba was first deported to Gabon in 1895 and then to Mauritania in 1903. They likewise banished Samouri Touray of the Wassoulou (Mandika) Empire to Gabon, where he died in 1900. The British banished Prempeh I of the Ashanti Empire, Oba Ovoramen of Benin, Nana of Itsekiriland, Jaja of Opobo, Ya Asantee Wa of the Ashanti Empire, and countless others to various destinations (African Heritage, 2016; Tunde, 2003: 553-571; Boahen, 1985). It was an era when African kings suffered exile by European colonisers for resisting domination.

Gambian chiefs did not mask their repugnance to a number of colonial antics. Hence, those who resented domination suffered banishment, among other imposed draconian punishments adopted to keep them in check. Chief Foday Kebba (1832-1901), for example, spent some time in exile in Medina, Senegal, in 1892, while King Foday Sillah (1830-1901) was at loggerheads with the British before being killed on March 23, 1901, at Cayor, Senegal. King Musa Molloh (?-1931) spent four years (1919-1923) in exile in Sierra Leone before he received a conditional pardon to return home (Saliu, 2020).

Virtually all the misunderstandings that necessitated the highhanded measures against the chiefs gyrated around the colonial interference in their internal affairs. In addition, the inability of the European administrators



to understand Gambian traditions, coupled with their aversion to traditional practices, complicated matters. Hence, contrary to popular opinion, Gambians eschewed colonial dominance. To curtail what the colonialists perceived as indigenous opposition to colonial rule and to enhance the colonial agenda, numerous orders and ordinances came into force. Section V of the Protectorate Ordinance of 1939, for instance, empowered the governor to expel any person from the protectorate or any part thereof. The World War II measures were a continuum of the draconian tactics to which Gambians were already accustomed. Hence, it was not unexpected that in pursuance of British colonial objectives, and in response to the security concerns unleashed by the war, Section V of the Protectorate Ordinance of 1939 was promulgated (Omasanjuwa, 2014: 3). In addition, the governor can order expelled persons to reside within the limits of the colony or protectorate when he deems it expedient to do so in the interest of peace and order.

## 2. What Due Process Entails

The British colonial administration was ostensibly meant to be on a civilising mission. However, the implementation of the agenda necessitated the administrators to adopt standards that were at variance with what prevailed in Britain, one of which was the neglect of due process of law, a phrase first coined by an English statute in 1354. Under Liberty of Subject (1354),

“None shall be condemned without due Process of Law. No Man of what Estate or Condition that he be, shall be put out of Land or Tenement, nor taken, nor imprisoned, nor disinherited, nor put to Death, without being brought in Answer by due Process” (Cornell Law School, Amendment v. Rights of persons (n.d)).

Concomitantly, Magna Carta ensures fairness in the dispensation of justice, irrespective of personality. Therefore, the public expects impartiality from legislators and law enforcement agents. Hence, procedurally, elaborate standard procedures exist in common law countries to ensure fair treatment of subjects. During trials, the prosecutor and the accused have equal opportunities to present their version of the contention before an impartial judge. Additionally, laws regulate how arrests are effected. Furthermore, guidelines direct the procurement of evidence. Additionally, regulations are in place governing the conduct of law enforcement officers during searches and confiscation of exhibits. Besides, the law regulates the identification of suspects for prosecution. It is illegal for investigators to plant incriminating materials on accused persons. Suspects merit representation by counsel and a speedy public trial. If the outcome of a verdict is unsatisfactory, defendants can refer the case to an appellate court. No one should be compelled to testify or give self-incriminating evidence. Defendants have the right to confront witnesses, while prosecutors have the burden of proving the guilt of accused persons. Moreover, the trial should take place in the jurisdiction where the alleged crime was committed. A defendant should be tried only once for a particular offence. This explains why in the United States for instance, plethora of case law such as *Heath v. Alabama*, 474 U.S. 82 (1985), *Gore v. United States*, 357 U.S. 386, 392- 93 (1958), *Albernaz v. United States*, 450 U.S. 333, 343-44 (1981.), and *Bell v. United States*, 349 U.S. 81(1955), are testament that the Fifth Amendment guaranteed the double jeopardy clause in which a defendant cannot be retried for an offence for which he has been previously found guilty or acquitted. Though, if the offence violates the laws of more than one statute that do not derive their authority from the same source, a retrial could take place for the same offence. In addition, if the action violates the laws of the same statute more than once, that could be another ground for retrial.

Magna Carta made it imperative that the government cannot deny a person life, liberty, or property in contravention of due process of law. By implication, a government can abridge stipulated rights “pursuant to a coordinated effort of separate state institutions that make, execute, and adjudicate claims under the law” (Chapman and McConnell, 2012: 1672). Magna Carta further stipulate that

“No freeman shall be taken, or imprisoned, or disseised of his freehold, or his liberties, or free customs, or be outlawed, or exiled, or otherwise destroyed, nor will be passed upon him, nor condemn him, but by lawful judgement of his peers, or by the law of the Land. We will sell to no man; we will not deny or defer to any man either Justice or Right...” (Acts of English Parliament, 1297).

It is in conformity with the premise that all punishments are crime-predicated as they cannot be ostracized from outside influences.

The due process of a criminal justice system commences with the identification of a crime committed. Either by legislation or by customary law, the executive and legislature must have classified the transgression as a crime. This means that “there must be no punishment without a previously existing law providing for it, and that all statutes should have only prospective and not retrospective operation” (Myddelton, 2012). Thereafter, law enforcement agencies will investigate the alleged crime. The defendant, after being charged, will appear in court for the determination of his/her guilt or innocence. If the prosecutor secures a conviction, a sentence follows, otherwise, the accused regains his/her freedom.

These provisions subject the executive, legislative, and judicial arms of government to the laws of the land while executing their functions. Consequently, it is the law, rather than man, that govern free societies. Hence, a government cannot abridge the rights of individuals except in accordance with normal standard legal procedures. While substantively, the abridgement of rights must conform to either customary law or an act of parliament in common law jurisdictions. However, national security could supersede civil liberties in times of emergency. Aih (1971: 217) opined that when the liberty of the subject comes into conflict with the safety and corporate existence of the state, the liberty of the individual must give way to the latter, *Salus Populi supre ma lex*, particularly during times of war or national emergency. Nonetheless, history has witnessed instances of overzealous officers overreacting in times of emergency. For instance, during the Yakubu Gowon military dispensation in Nigeria, the Nobel Prize-winning playwright Wole Soyinka was in detention for two years for allegedly having contact with secessionists with the intention of averting the outbreak of the Nigeria/Biafra war in 1967 (Soyinka, 1972).

These safeguards ensure that the courts are beyond manipulation; rather, the supremacy of the law depends on the reverse. Under such a condition, defendants can be confident of having fair hearings in court. These measures are among the chief cornerstone of the separation of powers. With powers apportioned among authorities, agreed-upon rules and procedures free of manipulation can safeguard rights.

Crimes and Criminal Due Process (1973) explained how the legislature is responsible for formulating laws in common law jurisdictions. Subsequently, the laws come to public knowledge as published statutes, as it is part of the fundamental rights of subjects to have foreknowledge of what constitutes a crime. Criminal law addresses cases of lawlessness in society, thereby discouraging prospective lawbreakers. Hence, should a person’s conduct be at variance with that of society, he or she will suffer appropriate retribution. It is for this reason that the action

of a presiding judge who defines new crimes during a trial is *ultra vires*. As it will be injudicious to regulate the behaviour of persons who are ignorant of what society expects, common law constitutions acquaint subjects with fundamental rights. In consonance with the views expounded by Chapman and McConnell, (2012) the executive is expected to implement laws made by the legislature rather than making its own laws independent of parliamentary approval, while the courts interpret the laws in accordance with approved procedures. The legislature makes law for future implementation, implying the illegality of *ex-post facto* laws. This ensures, for example, that retrospective divestitures of properties, rights, and privileges are *ultra vires*. It will therefore be illegal to confiscate belongings or restrict freedom without legal authority rooted in law or statute.

A bill of attainder is a parliamentary act that extra-judicially sentences a named individual or an identifiable group member to death. A bill of pains and penalties is identical to a bill of attainder, except that the latter prescribes a punishment short of death. These include banishment, disenfranchisement, exclusion of the designated individual's sons from Parliament, or the punitive confiscation of property (Thomas, 201: 3). A bill of attainder issued against the Earl of Lancaster led to his execution in 1822. King Henry III used it to dispose of some of his wives. Thomas Wentworth, the Earl of Strafford, suffered from it too. In all these instances, the bill was an instrument used to bypass the court system; by the same token, Gambia colonial administrators used ordinances to bypass legality.

### 3. The Gambian Experience

The dethronement and banishment of Gambian chiefs were cases of bills of pain and penalties. Information pertaining to the actions taken against them were gazetted, to shroud it in legality. Besides, as the affected chiefs were not tried, in contravention of due process, the legality of the actions inflicted on them warrant scrutiny.

Gambians' abhorrence for foreign dominance exposed their political leaders to persecution. Although the indirect rule policy in The Gambia was not expository because the acclaimed success was at the expense of the dismantled antecedent political arrangements. "The fact that most African states [The Gambia inclusive] were acquired by conquest and the exile and deposition of some ruling chiefs brought the whole business of chieftaincy into disrepute" (Betts, 2000: 316).

In 1927, a Native Tribunal convicted Saidi Njai, Head Chief of Niani District, on two counts of larceny of two sheep and for allegedly embezzling three pounds (The Gambia National Archive File Number CSO 3/110 (n. d)). On each count, he received a two-month prison sentence that ran concurrently. The crux of the matter revolved around allegations levied against him by some Mauritians who brought commercial sheep to the country. Despite the internal political wrangling among the ethnic groups in the area, which favoured Saidi's banishment, the Commissioner considered it unnecessary as long as he maintained the peace.

On May 12, 1932, the Commissioner of the North Bank Province, Major R.W. Macklin, informed the Colonial Secretary of a complaint lodged by an ex-Chief, Mansanjang Sanyang of Kantora District, Upper River Province (The Gambia National Archive File, Number CRN1/6 (n. d). The complainant demanded to know the reason for his banishment to Kinti Kunda, North Bank province. Ultimately, the Acting Colonial Secretary directed Major Macklin to arrange a meeting for Mansanjang Sanyang and the Commissioner of Upper River Province, Captain Jeffs, on June 22, 1932, at Kerewan Wharf. Although the meeting took place, the complainant was

dissatisfied with the choice of interpreter imposed on him, as they were not on good terms. Mansanjang Sanyang had a list of grievances against the colonial authorities.

Some time ago, Captain Jeffs interrogated him in respect of a donkey fine paid by a convict in a court session in Bathurst. Police Officer Lussack handed the animal to him. When he returned to his district, he brought the matter to Captain Jeffs' attention, who told him to keep and look after the animal. Eventually, the donkey died, and he took the tail of the dead animal to Jeffs, who expressed satisfaction over the proof of death. That was four years ago.

In a court session presided over by Captain Doke, someone alleged that Mansanjang obtained a cow from a Fula named Alanso Jawo. Consequently, Doke admonished him to stop receiving presents from court attendants before ordering him to return the cow, an order he complied with in the presence of the other court members.

The 1931 tax returns of Kukuyel were lower than expected, and Jeffs publicly deducted the shortfall from his salary before instructing him to collect the balance from the tax defaulters.

During an interview with Governor Armitage, the issue of his demand for the return of the westerly portion of his district amalgamated with Fuladu East featured.

At the Kerewan Wharf meeting, he demanded to know why the governor had banished him to Kinti Kunda. "If I have done wrong to anybody I ought to have been taken to court, and if the court found me guilty I ought to be punished, but I have not been taken to court, but merely taken away and dismissed by the governor." he asserted. (The Gambia National Archive file 2/1046 (n. d)). Prior to the end of the Kerewan meeting, he received a warning not to discuss its outcome with Major Macklin; rather, he could later demand pardon from Captain Jeffs, who would help him return to his family.

Also, he objected to the interrogation of his people in his absence in the Upper River Province regarding the wrongs he purportedly committed.

Mansanjang complained about an erotic incident. A man named Kandora, who claimed a wife from him, protested to Captain Doke about the matter. According to him, Kandora had not paid her dowry when Doke interrogated him about the incident and instructed Kandora to refer the matter to Captain Jeffs, who was due for leave, but Mansanjang said that was the last time the issue received attention (The Gambia National Archive file 2/1046 (n. d)).

Lastly, he disapproved of the manner in which three armed police officers paraded him through Baddibu, whereas he had committed no crime.

Mansanjang Sanyang therefore appealed to the governor for justice and demanded a public inquiry into the offences alleged against him, for he believed that in England no person would be punished unheard in his own defence. His wish was to inform the governor that Captain Jeffs had stated that he disliked him. In addition, after his banishment, the people of his district assembled in order to file complaints against him. For these reasons, Captain Jeffs should not head the inquiry. In addition, he demanded the replacement of Mousa Dumbuyah as an interpreter, who was his enemy (The Gambia National Archive File Number CRN1/6 (n. d)).

Mansanjang Sanyang's continuous absence from social functions at which local etiquette demanded his presence was cause for concern for the Head Chief of Kinti Kunda, where he is exiled. Besides, his yard was

becoming a rallying point for malcontents. Consequently, suggestions floated for him to set up a village of his own. However, the idea was futile, as the indigenes could not appreciate the necessity of giving up their land for the sake of an exile. On his part, Major Macklin kept the reasons that necessitated his banishment to Kinti Kunda confidential. Meanwhile, it caused a great deal of apprehension among other chiefs, who felt that they were at risk of dismissal at the mere whim of any commissioner who may dislike them. As the government was tight-lipped over what necessitated the action, ludicrous rumours, and gossips in circulation created unrest and weakened the status of chiefs.

Another case of banishment pertained to Kemo Cham. Section V of the Protectorate Ordinance of 1913 empowered the governor to banish any person from the protectorate or from any part of it. However, Kimo Cham was the heir apparent to a chieftaincy position in Kombo North when Karanta Cham, the sitting chief, resigned. However, the colonial authorities found him inappropriate for the appointment as he had been stirring dissension among his people. Kemo ignored caution by refusing to acknowledge the authority of the serving chief, and he served two prison terms for interrupting native court sessions and inciting others to defy the authority of Karanta Cham. After his discharge, an ordinance dated February 15, 1921, directed him to proceed with his banishment from the Kombo and Foni Provinces The Gambia National Archive Number CSO 2/426. (n. d).

The Gambia National Archive number CSO 4/320, recorded another incidence which involved Elias Joseph Annah, a settler in Jowara, where he had been doing business in the surrounding villages, including Nauleru, since 1925. The governor issued an order under Regulation 4 of the Aliens Restriction Regulation (No. 13 of 1939) requiring him to vacate the village of Nauleru to take up residence in Bathurst, and he must not leave there without the permission of the police superintendent. Furthermore, he had one month of grace to wind up his business at Nauleru. On receiving the order, he complied before the expiration of the grace period. On July 31, 1942, he travelled from Bathurst to Jowara on business under a permit that was subject to the condition that the Commissioner of North Bank Province would tolerate his presence. The Commissioner declined his request and ordered his return to Bathurst.

As the reason for his banishment from the North Bank Province was confidential, he appealed to the governor for a reconsideration of the restriction order; save for some minor infractions for which he appeared before the Commissioner, he has been law-abiding.

In another event in Fulladu contained in The Gambia National Archive file Number CSO 3/70 (n.d) the Travelling Commissioner notified the Colonial Secretary of his resolve to remove Asumana Danso, the Head Chief of Fulladu, from office. In his opinion, the said Chief committed acts of omission that are tantamount to negligence by failing to implement instructions on the cleanliness of towns and the repair of fences. He did not have it impressed on the inhabitants that the towns must be in clean and proper order, and yard owners who failed to comply would face prosecution. Besides, levies imposed by the native tribunal remained uncollected for over four months. Also, the names of the parties before the tribunal were not on record, and in contravention of a standing order, he allowed village elders to partake in the Native Court deliberations. Another shortcoming was his failure to report the French claims to the border town of Charji. Such consistent and wilful neglect on the part of a chief was liable to have a negative impact on other chiefs if left unchecked. Consequently, for incompetence and dereliction of duty, the commissioner recommended his dismissal.

A correspondence dated August 26, 1942, documented in The Gambia National Archive file Number Cso 4/459 contained reasons for the detention of the Head Chief of Lower Saloum District, Barra Turay. The Travelling Commissioner, on instructions, investigated allegations levelled against him: he facilitated the escape of two French Africans placed in custody on suspicion of having interfered with the movement of cattle from Senegal to The Gambia. Also, he actively participated in smuggling cotton goods from The Gambia into Senegal at a time when he was fully aware that supplies were inadequate to meet the requirements of the local population, besides engaging in clandestine correspondence with certain Senegalese chiefs and paying surreptitious visits to villages in Senegal. Consequently, an issued proclamation ordered his removal from office, and he was subsequently incarcerated in Bathurst prison (Omasanjuwa, 2014: 10-11).

As of March 20, 1933, Musa Sanyang, an ex-convict, ex-head messenger, and ex-Royal West African Frontier Force sergeant, was among those under surveillance (The Gambia National Archive file 2/1046). From 1925-1926, he gave the authorities trouble; hence, the governor banished him in March 1926. He lived in Sine, Senegal, where he also spent some time in prison before returning without permission in 1930, for which he went to prison. The governor revoked his banishment order upon the completion of his prison term. However, he relocated to Senegal when he learned of his impending arrest order for obtaining money under false pretenses.

Bajo Sanyang, an ex-head messenger and brother of Mansanjang Sanyang, was also under surveillance. Bajo featured in the Wuli District disturbance of 1926. He attained prominence after his brother was exiled before joining him at Kinti Kunda, where he acted as his messenger. Mansanjang returned with him temporarily in 1926 for a re-investigation of his case. Others on the watch list were Aruna N'jie, dismissed Headman of Fatoto in 1928 for a shortfall in tax collection, and Sunkunya Sanyang of Sotomanding, ex-headman of Kantora, believed to be a *juju* man for Mnsanjang Sanyang.

Daniel Sanyang, an ex-headman of Farintumbung, was fined ten pounds in 1903 for inflicting punishment on an alleged witchcraft practitioner. In February 1905, for stirring up trouble, he was banished to Battelling in Kombo together with other offenders like Kemingtang Sanyang, son of Sunto Kong, another troubleshooter. Daniel Sanyang was arrested when he returned to Kantora in May 1905 in defiance of the banishment order. He, however, fled into French territory and lived in Courubambey, near Sere Batch, in The Gambia. Kementang Sanyang, son of Sunto Kong, another troublemaker kept behind bars, escaped into French territory. Standing orders remained in place for the instant arrests of Daniel Sanyang, Jumo Sanyang, Mansamang Sanyang, and Kemintang Sanyang should they enter British Gambia. Fodi Tenning Maneh, headman of Badari in Fuladu East District and a member of the Native Court on May 25, 1929, suffered a deposition. Cherno Abdulai Jallow was in prison for three months in 1925 for practicing witchcraft before being banished from the district by Captain Sporstson for his misunderstandings with the chief of Kantora. Fali Kora, the first Head Chief of Fuladu East, died in 1911, after which Mamadi Kora, the eldest son of Tanda Mamadu Kora, took over the position. After a brief spell, Kemo N'Ding Kora, another son of Tanda Mamadu Kora, became the Head Chief in 1912 but was deposed, and Mamadukora assumed the position. He too got into problems, went to prison in 1915, and left for exile in 1924. Another was Bakari Ba Kora, another son of Tenda Mamadu Kora, who suffered banishment and relocated to Lambatara in French Cassamance. Bakari Jarju was an ex-headman of Sibito, Central Kiang District. After his banishment, the Head Chief of the District and his elders reported his being at Jamakuta in French territory. N'Derri Jabu Touray, ex-head chief of Lower Saloum, relocated to Georgetown, McCarthy Island Province, from Lower



Saloun District on the governor's order of March 24, 1926. From 1906 until 1931, people who suffered banishment intersected various segments of Gambian society. (The Gambia National Archive file 2/1046, n. d).

#### 4. Analysis

The write-up explained the nature and causes of the soured relationship Gambian chiefs had with their colonial masters. These were among the reasons why the colonial policy of indirect rule in The Gambia was not as successful as earlier adjudged. A number of factors caused the chequered relationship. The situations the local administrators faced were at variance with the normal state of affairs in England. That partly explained the unorthodox approach to a number of issues; hence, the activities of overseas colonial governors were not under the periscope as they administered a people perceived to be savages in need of civilization. Therefore, replicating what was obtained in England in the frontier territories amounted to an exercise in futility, as they felt that Africans should be on higher rungs of the civilization ladder before they could appreciate the conditions in England. Consequently, the residency restriction on the chiefs was a European ploy to overcome obstacles preventing them from creating Europeans out of Gambians. The situation enabled Europeans who do not understand Gambian customs to impose their ways on the people. Such in-depth consequences motivated Betts (2000: 316) to assert that "if the vast majority of the African population was not regularly affected by the European presence, basic political institutions were."

Fundamentally, colonial administration enhanced British interests as attested to by the United States President, Franklin Roosevelt:

"drew on his personal experience in The Gambia at a press conference in February 1944: It's the most horrible thing I've seen in my life.... The natives are five thousand years back of us. Disease is rampant, absolutely. It's a terrible place for disease. For every dollar the British, who have been there for two hundred years, have put into Gambia, they have taken out ten. It's plain exploitation of those people" (Pearce, 1982: 24).

To appreciate the effects of residency restrictions on Gambian chiefs, there is a need to understand some underlying motives that shaped the actions of the colonial administrators on the frontier line. They were in an uncharted terrain plagued with unique situations. Foremost, there was an acute shortage of serving European personnel, as the whole of West Africa was euphemistically 'The White Man's Grave.'

In 1939, at the beginning of World War II, the European staff strength in The Gambia had 57 officers. The number plummeted to 42 as World War II progressed and military service expanded. The workload of every department increased exponentially, prompting a request to fill a number of vacant positions in order to alleviate the staff shortage. On August 9, 1942, the Government of The Gambia had cause to alert the colonial office in London to the necessity of adequately staffing the colony with the requisite workers (Omasanjuwa and Phebean, 2014: 91).

Under these desultory conditions, which necessitated the introduction of indirect rule, it was impossible to have enough staff to effect a complete separation of powers. This partly explains the fusion of both the executive and legislature, thereby necessitating the expediency of maintaining law and order. In British parliamentary democracy, the executive is a subset of the legislature. The Prime Minister is a Member of Parliament who sits in



the House of Lords and an elected member of the House of Commons. Therefore, the overlap of the various arms of the Gambian colonial administration was not a novel development.

The highhanded approach is necessitated by the desire to minimise the cost of maintaining order. With the growing apathy toward foreign rule, the administrators devised ways of keeping troublemakers in check. A case in point was a January 11, 1901 incident of a punitive expedition at Sankandi, where the intervention of the travelling commissioners in a land dispute led to the deaths of two travelling commissioners and six police constables. There was another in Foni Jarrol, where a number of people died. Taking the relatively scanty population of the country into account, the number of those banished is considerable, an indication of the discontent with foreign rule. The authorities preferred banishment to deploying expeditionary force in curtailing troublemakers (Freudenberger and Sheehan, 1994: 14-16).

A case of banishment without trial was that of Elias Joseph Annah. He could not think through the cause of his punishment. The prevailing situation at the time called for the classified nature of his problem. At the onset of World War II, the Aliens Restriction Regulations (No. 13 of 1939) came into force. One can assume that Annah's case had some security dimensions in a period when the right to *habeas corpus* was in abeyance. The governor deemed his banishment expedient for security reasons, as Nauleru was a frontier village.

Edgerton (2007:1036) ascertained that "as is commonly noted, conviction and punishment for a crime rely on all three branches [of government]: the legislative to pass laws, the executive to enforce, and the judiciary to [interpret]". In colonial Gambia, the judiciary played no significant role, if any, in examining the conduct of chiefs and determining their fate.

Legally, sentencing is normally based on four penological principles: retribution, rehabilitation, deterrence, and incapacitation (Mackenzie, 2001). Banishment was an inadequate solution to the chief's refusal to think outside the box. It had no 'rehabilitative' impact on the victims, as some preferred exile to compromise, while a number developed thick skin towards colonial antics. This explains why banishment remained unabated until the country attained independence in 1965. It is noteworthy that England had lost interest in banishing her citizens since 1868 (Willis, 2017; Armstrong, 1963: 759).

There were however glaring instances of abuse of power by the colonial administrators (Omasanjuwa, 2014). The authoritarian rule is comparable to an incident in Ottoman history. To forestall the fatal consequences of espionage and other disloyal acts that endanger state security, Article 113 of the 1876 Ottoman constitution armed the Sultan with unbridled powers to banish subjects without trial in uncivil times. Hence, to avert an imminent defeat, the Sultan invoked an order to facilitate the transfer of Ottoman Armenians to designated parts of the empire, beyond the war zone, for engaging in fifth column activities during World War I. The development resulted in what some historians denote as the Armenian Deportation, and others refer to it as the Armenian Relocation.(Gabor and Bruce, 2009: 54).

The Ottoman incident demonstrated the exercise of a constitutionally vested power during a state of emergency. Although its invocation engendered sufferings that resulted in a number of deaths. However, its constitutionality, in principle, could absolve the Sultan of blame hence, some historians are of the opinion that the imperial directive could not be *ultra vires*.

The authoritarian posture of the colonial administrators negated the principles of English law, particularly due process and the provisions of Magna Carta. There were instances of public officers who performed official duties abusively. Unlike the Ottoman scenario, which had constitutional backing, there was no law backing the arbitrary decisions of the colonialists. The actions of the colonial administrators in depriving the chiefs, who refused to reason within the box, of their liberty and traditional inheritance paralleled the famous *Youngstown Sheet and Tube Co. v. Sawyer* (1952). This case concerns the United States Supreme Court's decision on the confiscation of private property based on an executive order. During the Korean War of 1950, an industrial action by United States steel workers threatened the country's supply of steel. President Harry Truman ordered the Secretary of State, without congressional backing, to confiscate the nation's steel for the war effort. The cause of the disagreement centred on the constitutionality of confiscating private property based on presidential powers. The Supreme Court annulled the order (Letizia, 1953).

The administrators issued ordinances on authority, comparable to Truman's directive, enabling them to use their discretion in banishing colonial subjects. Unlike the Ottoman Sultan, who operated within the confines of a constitution he did not make, the administrators were both lawmakers and adjudicators. A public officer could exercise delegated powers provided the law props the action. Hence, the discretionary powers vested in the governors should be within the permissible limits of the law, as was the case with the Sultan, rather than being discretionary. Besides, ordinances promulgated by the governors were powers delegated by Parliament, the only body authorised to make laws. Hence, if "...the King could not trench upon private rights, by royal decree, without authority under the common law or an act of Parliament" (Chapman and McConnell, 2012: 1785). In its dealings with overseas governors, Parliament delegated legislative powers to the governors without regulatory mechanisms in place. Chapman and McConnell (2012: 1786) are of the view that, armed with the understanding that it is the legislature, not the executive, that makes laws, courts should interpret statutes narrowly to ensure that any delegation is the genuine intention of Parliament and not an instance of executive overreach.

In colonial Gambia, the absence of effective control measures to curtail excesses made checks and balances impossible, as the line delineating the various arms of government was blurred. Consequently, similar to the rash decisions taken in times of siege, the administrators were lawmakers whose executive orders equated to acts of parliament in a situation where ordinances ought not to be, as Parliament should ideally enact laws. The administrators had the power to hire and fire chiefs at will and sentence them to prison terms and banishment without independent investigations. Rather, the judicial system in place expected discontented chiefs to grovel and tolerate heart-wrenching humiliations should they wish to express their dissatisfaction with glorified judicial rulings that were unilateral executive orders. Undisputedly, the empowerment of the administrators by the collusive British Parliament and the Colonial Office significantly enhanced the underdevelopment of The Gambia.

Chapman and McConnell (2012: 1788) opined that when due process rights entangle executive action, courts should be attentive while ensuring that any deprivation was pursuant to a congressional decision rather than deferring to a broad assertion of power by the executive. In the case of the protectorate of Gambia, there were no courts, even if they had existed; like in the colony, it was practically inaccessible to most subjects.

In The Gambia, other than the two world wars, whose causes had no bearing on the people, emergencies did not occur. The manner in which the administrators handled chieftaincy-related problems was tantamount to abuse of power caused by the absence of control measures to curtail excesses. Even during uncivil times, "the

existence of a military emergency was not enough cause to dispense with the due process” (Chapman and McConnell, 2012: 1791). The situation was different in colonial Gambia, even in civil times.

Unlike the Ottoman experience, neither the law nor normal standard legal practice backed the banishment because banishment had been outlawed in the United Kingdom since 1868 (Wallis, 2017). Other imperceptible forces were at play. The humiliation that pervaded the chieftaincy institution compelled men of integrity to shun the coveted positions to the extent that settlers, those of lower castes, and the malleable in society became the preferred class interested in the Whiteman’s appointments, which in no small measure eroded the credibility and dignity accorded the chieftaincy institution. Some, endowed by birth to become chiefs, resolved to be commoners. Others who could not tolerate the situation relocated to neighbouring colonial territories. Their reaction to repression engendered no surprise, going by the opinion of Justice Louis Brandeis:

“Experience should teach us to be most on our guard to protect liberty when the Government’s purposes are beneficent. Men born to freedom are naturally alert to repel invasion of their liberty by evil-minded rulers. The greatest dangers to liberty lurk in insidious encroachment by men of zeal, well-meaning but without understanding.”

The statement was part of a U.S Supreme Court ruling, which determined whether the use of taped conversations by federal agents, without court approval but tendered in evidence, amounted to a violation of the defendant’s rights enshrined in the Fourth and Fifth Amendments. The court ruled that the action did not violate either of the Amendments. *Katz v. United States* (1967) later squashed the decision. *Olmstead v. United States*, 277 U.S. 438, 479 (1928).

As the Gambian royal family members discussed in this paper were the equivalent of revered kings, earls, counts, dukes, viscounts, marquises, and barons in English tradition, the colonial contempt for them engendered puzzlement.

Major Macklin reasoned that nothing was in the public domain regarding the reason that necessitated the punishment meted out to Mansanjang Sanyang. Gambian colonial experiences revealed that when the same organ of government legislates and adjudicates concurrently, bias becomes inevitable. The actions against Mansanjang and others that caused a great deal of apprehension among the victims violate the spirit of Magna Carta, (*nemo judex in causa sua*).

Hessick and Hessick (201: 46) explained, “increasing a defendant’s punishment based on a previous conviction – a conviction for which the defendant has already served a sentence constitute a second punishment for the first crime conviction”. Prior to completing his prison term, Kemo Cham received instructions to proceed into exile. As the punishment was not part of his sentence, the order contradicted the protection against double jeopardy which entails trying an offender more than once for a particular offence. Besides, Cham never had the opportunity for a retrial or an appellate hearing. *Baim*, 279 A.D.2d at 788-89, 718N.Y.S.2d at 720. N.Y. CRIM. PROC. LAW § 40.20(2) (McKinney, 1992) states in pertinent part:

“A person may not be separately prosecuted for two offenses based upon the same act or criminal transaction unless: (a) The offenses as defined have substantially different elements and the acts establishing one offense are in the main clearly distinguishable from those establishing the other; or (b) Each of the offenses as defined contains an element which is not an element of the other, and the statutory provisions defining such

offenses are designed to prevent very different kinds of harm or evil; or (c) One of such offenses consists of criminal possession of contraband matter and the other offense is one involving the use of such contraband matter, other than a sale thereof.” (As cited in Zuckerman, 2016 : 2).

The colonial administrators ignored age-long English legal precedent in their dealings with Gambian chiefs. In 1610, for example, in *Thomas Bonham v. College of Physicians*, Chief Justice Coke remarked, no one should be punished twice for the same offence (Hessick and Hessick, 2011: 50-51; Berger, 1969). The imprisonment of Saidi Njie merits some comment. In Islam, regulations govern the *Zakat* (annual Payment under Islamic law on specific properties and utilised for charitable and religious purposes, one of the Five Pillars of Islam). given on animals. From the convoluted narratives of the complainants during his trial, the herdsmen seem to have played some pranks.

"In Islam, sheep has five taxable limits: The first taxable limit is 40, and its *Zakat* is one sheep. And as long as the number of sheep does not reach 40, no *Zakat* is payable on them. The second taxable limit is 121, and its *Zakat* is 2 sheep The third taxable limit is 201, and its *Zakat* is 3 Sheep. The fourth taxable limit is 301, and its *Zakat* is 4 Sheep The fifth taxable limit is 400 and above, and in this case calculation should be made in hundreds, and one sheep should be given as *Zakat* for each group of 100 sheep. And it is not necessary that *Zakat* should be given from the same sheep. It will be sufficient if some other sheep are given, or money equal to the price of the sheep is given as *Zakat*" (Al-Islam.org (n. d)).

Mischievous herdsmen conspire to evade paying the correct number of sheep or other animals on *Zakat*.

The Travelling Commissioner was not conversant with the idea propping the payment of the animals, as he saw things from the English perspective. He no doubt perceived the whole affair as import duties on animals from other lands, grazing fees, or, at best, income tax. He was ignorant of the religious significance of the matter.

Ansumana Danso’s matter was a case of a bill of pains and penalties. The case demonstrates disregard for African traditions. Traditionally, it is improper for a Gambian chief to supervise a sanitation exercise. Status and age exempted Danso from partaking in the cleaning of towns and the mending of fences. Additionally, Gambian chiefs and kings are not tax collectors. The technique of colonial domination, as Betts (2000) remarked, identified the universal imposition of European planned taxes as a disruptive measure colonial domination had on Africa. Ansumana Danso, Mansanjang Sanyang, and Aruna N’Jie were not responsible for the actions of the tax defaulters or evaders. In law, every person is liable for his or her actions.

In the Gambian traditional setup, a council of elders resolves issues affecting communities. Within that context, it was appropriate for Danso to invite elders to put their heads together while societal problems are under consideration. Therefore, the actions taken against them are unjustifiable, as the court is the Native Court, which is by extension a council of elders.

Chapter forty of the Magna Carta guarantees that “to no one will we sell, to no one deny, or delay right or justice.” Failure to disclose the offences committed by Mansanjang Sanyang, Elias Joseph, and others, for which they served punishment, contravened the spirit of Magna Carta by denying them the right to justice. Whatever the allegations might be, they and their like suffered defamation for so long, besides putting up with mental agony as banished persons. Having spent considerable years in exile, the presumption of innocence until proven guilty became devoid of common sense. Exile did not favour them as the evidence, for or against them, rested on oral

testimonies that became unreliable as time went on, coupled with the deaths of witnesses. Uncertainties compelled some victims to abandon their cause, while others preferred relocating to contiguous French territories rather than putting up with unrealistic conditions.

Ansumana Danso allegedly failed to alert the authorities of the French claim to the border town of Charji. (Omasanjuwa, 2012: 118) explained that: ... one of the reasons why a number of the indigenes fall prey to colonial machinations of being suspected spies is the novel concept of the alien international boundaries that came into existence after the Berlin Conference of 1885. The boundaries separated French interests from British interests, not the indigenes, who often are not aware of these interests. Free movement of persons within the sub-region has historically been the norm before this period for people and neighbours with family ties. The peoples of the Guineas (Bissau and Conakry), Senegal, Mauritania, and The Gambia were not accustomed to presenting themselves to “foreign international” crossing points to register their presence in an area that was historically their home. In most cases, they simply travelled to markets or to see family, unaware they were “crossing borders,” where geographically physical demarcations delimiting territories were nonexistent. Family and community farmlands lay astride “borders” in most places, and some pedestrians unintentionally found themselves in adjacent countries.

As Ansumana Danso was not among the Berlin delegates, he had no clue about the resolutions taken at the forum where European powers partitioned Africa. He was not in a position to offer an opinion, let alone advice, on matters relating to border delimitation. His dethronement from his traditional entitlement was an executive action embellished as a court judgement hence it falls within the ambit of a bill of pains and penalties.

Cherno Abdouli Jallow, accused of being a witchcraft practitioner, spent three months in prison on that account in 1925. This was another instance of a bill of pains and penalties, as no law criminalised the practice of witchcraft. His sentence was a case of the rule of man, as it is contrary to the rule of law.

Associated with banishment orders were instances of arrests and detentions without charge or trial. This was under the guise of security measures during the First and Second World Wars. These overbearing measures infringed on the civil liberties of Gambians in general. Incidents involving detentions without trials and the denial of rights to *habeas corpus* in colonial Gambia constitute the theme of (Omasanjuwa, 2014).

Park (2016) narrated an incident depicting the haphazard fashion in which power was exercised by the Gambian colonial administration. In its early days, Bathurst was always on shaky financial footing given the fact that it had no legislative apparatus capable of raising funds and relied solely on import and export duties. Cheap labour was thus always at a premium, and the administration took advantage of this by attempting to force men and women to labour against their will. In one instance, the sheriff of Bathurst and a magistrate ordered the wife of a Christian convert to perform forced labour in the bush, chopping wood. When they resisted, several men seized the woman in question, took her to the bush, and beat her husband. When he went to the government house to resolve the situation, the husband was told the chief magistrate could do nothing without the authority of the governor. When he went to the governor, he was told that his wife was in the bush, and the bush was out of the governor’s jurisdiction.

In another incident, an employer was taking undue advantage of the labour of a young man and refusing to pay him his wages. Once it became clear that he would not be paid, the young man decided to desert his employer.

The employer responded by declaring the young man to be in debt and taking him to the Court of Common Pleas, where the Colonial Secretary, a man with no legal training whatsoever, sentenced the young man to prison as a debtor (Macbriar 1837: 213).

Such was the justice system colonial Gambia chiefs tolerated. Macbriar (1837) explained that:

“the arbitrariness and corruption of the entire system were so severe that it would almost be preferable if no criminals were tried at all. Without Macbriar these stories would not have come to light which suggests, despite a lack of documentation, that labour exploitation was far more common than the records indicate” (as cited in Park, 2016: 67).

The exclusive power to define crimes and stipulate punishment, which belongs to Parliament, was delegated to travelling commissioners and other administrators who were neither law learned nor lettered. The limitless powers of the governor and their lieutenants were way above what accountability and rectitude required, to the extent of enabling them to violate the double jeopardy clause with impunity. They were simultaneously the judge, jury, and executioner.

### **Concluding Remarks**

Reactions to the banishment orders and the number of chiefs involved indicate that Gambians never sanctioned colonial rule. This explains the inharmonious relationship the Europeans and the surrogate chiefs maintained. Banishment in the context of colonial Gambia had a political undertone; hence, the chiefs were the principal targets. Besides, those who acquiesced to serve the dispensation were nothing short of civil servants embroidered as chiefs. The write up shows that punishments imposed on those tagged as rebellious contravened due process and the double jeopardy clause and fell short of the requirements for criminal conviction in common law jurisdictions.

Saidi Njai’s contention ought to be resolved in favour of lenity, in conformity with common law precepts. Ambiguities in penal codes are resolved in favour of the defendant to clear doubts concerning legislative intent (Carlton, 1981: 819-826).

The write- up illustrated that the administrators had virtually no regard for the consequences of their actions. Mansanjang Sanyang’s situation demonstrated one of the consequences of banishment. Exiles who were foisted on receiving communities became liabilities on their hosts for what they knew nothing about. Additionally, the presence of the exiles can, in some cases, foment problems that the host communities are ill-prepared to address. The abnormality of the Gambian situation rests on the government’s non-compliance with normal standard legal traditions.

Another problem posed by banishment is that the victims were legally dead, as their absence from their communities hindered the execution of a number of traditional family and community functions.

Among the reasons that propped up the practice of banishment was the colonial desire to detach the ‘erring chiefs’ from their support base. However, Edgerton (2007: 1036) stated that “A political unit does not make the world a safer place when it banishes a criminal.” The chiefs relocated to exile because of their discontent with colonial rule. While in the neighbouring contiguous colonial territories, their kith and kin offered them sanctuary. As exiles, they had the unwitting privilege of rubbing minds with those opposed to the French and Portuguese brands of colonial subjugation, thereby reinforcing their resistance to foreign rule.

The Gambia had insufficient detention facilities during the period under review; hence, they proved inadequate to accommodate the number of opposing chiefs and their supporters, so banishment proved economical. Moreover, as the chiefs were high-profile personalities to whom their people paid obeisance, the authorities felt that banishment would minimise the possibility of communal disturbances. Besides, the transformation of the society, which included the creation of districts that are of sociocultural irrelevance to the inhabitants, shattered its social fabrics by fuelling feuds associated with power struggles and produced a country that was sociologically neither African nor European.

The posture of the colonialists undermined English law precedents. It embarrassed and harassed chiefs and caused anxiety in the country as the indigenes endured punishments severer than what English law stipulated for frivolous offenses. Gambian chiefs never regained their lost glories, even after the end of colonialism. Five decades after independence (1965), the government has not stopped appointing and firing chiefs arbitrarily, a pointer to the fact that post-colonial Gambia is in principle a continuum of colonialism. Gambians had no alternative but to put up with the inevitable consequences of the colonial and post-colonial dispensations.

Hence, the overbearing approach due to the lack of cooperation from the chiefs connotes a conflict of interests. Thucydides, in The Melian dialogue (416 B.C.) averred that the standard of justice depends on the equality of power to compel and that in fact the strong do what they have the power to do and the weak accept what they have to accept.

## References

- Acts of English Parliament (1297). Magna Crater (1297). Legislation.Gov.UK. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/aep/Edw1cc1929/25/9/section/XXIX>
- African Heritage (2016). Deportation of African heads of states retrieved from <https://afroleads.com/2016/10/11/deportation-of-african-heads-of-states/>
- Ajayi, J. F. A. (1974). *History of West Africa* (Vol. II). England: Longman Group Limited.
- Aihe, D. O. (1971). Fundamental human rights and the military regime in Nigeria: What Did the Courts Say? *Journal of African Law*. 15 (2), 213-224. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/745192>
- Al-Islam. Org (n. d). Zakat. Part 1 of 2 Retrieved from <https://www.al-islam.org/islamic-laws-sayyid-ali-hussainisistani/zakat-part-i-ii>
- Anderson, C. A. and Ricci, R. (Ed). (2016). Global history of exile in Asia, c. 1700-1900, 'Exile in Colonial Asia: Kings, Convicts, Commemoration. Honolulu: *University of Hawaii Press*. Retrieved from <https://uhpress.hawaii.edu/title/exile-in-colonial-asia-kings-convicts-commemoration/>
- Armstrong, M. F. (1963). Banishment cruel, and unusual punishment, *University of Pennsylvania Law Review*. (3) 758-786. Retrieved from [https://scholarship.law.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6847&context=penn\\_law\\_review](https://scholarship.law.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6847&context=penn_law_review)



- Berger, R. (1969). Doctor Bonham's Case: Statutory Construction or constitutional theory? *University of Pennsylvania Law Review*, 117 (4), 521-545. Retrieved from [https://scholarship.law.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6082and context=penn\\_law\\_review](https://scholarship.law.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6082and context=penn_law_review)
- Betts, R. F. and Boahen A. A. (Ed.) (2000). *Methods and Institutions of european domination. General history of Africa. Africa under colonial domination 1880-1935*. Heinemann- UNESCO: Paris. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064460>
- Boahen, A. A. (Ed) (1985). *Africa. under colonial domination 1880-1935 general history of Africa VII*. Heinemann Educational Books Ltd and UNESCO Retrieved from [https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/archive\\_files/general\\_history\\_africa\\_vii.pdf](https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/archive_files/general_history_africa_vii.pdf)
- Broadbridge, S. (2009). Double Jeopardy SN/HA/1082. *Home Affairs Section*. Retrieved from [www.researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN01082/SN01082.pdf](http://www.researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN01082/SN01082.pdf)
- Brooks, G. (1975). Peanuts and colonialism: Consequences of commercialisation of Peanuts in West Africa. 1930-1870, *The Journal of African History*, 16 (1), 29, 54. <https://www.africabib.org/rec.php?rid=18554651x>
- Cameron, C. (2010). Banishment in Georgia: A new approach to domestic violence. *Georgia State University Law Review*, 27 (4), 803-828. Retrieved from <https://readingroom.law.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2218and context=gsulr>
- Carlton, W. C. (1981). Cumulative sentences for one criminal transaction under the double jeopardy clause: *Whalem v. United State*, 66 *Cornell Law Review*, 66 (4), 819-841. Retrieved from <https://scholarship.law.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4245and context=clr>
- Chapman, N. S. & McConnell, M. W. (2012). Due process as separation of powers, 121 *Yale Law Journal*. 1672-1807. Retrieved from [https://www.yalelawjournal.org/pdf/1080\\_y4sioof3.pdf](https://www.yalelawjournal.org/pdf/1080_y4sioof3.pdf).
- Cornell Law School (n.d). Amendment v. rights of persons. Retrieved from [https://www.law.cornell.edu/anncon/amdt5b\\_user.html](https://www.law.cornell.edu/anncon/amdt5b_user.html)
- Crimes and Criminal Due Process, (1973). *Golden Gate University Law Review* 3 (1) 91-120.
- Edgerton, P. D. (2007). Banishment and the right to live where you want. *University of Chicago Law Review*. 74 (3) 1023-1055. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5421and context=uclev>
- Floyd, B. N. (1966). The Gambia: A case of the role of historical accident in political geography. *Journal of the Sierra Lone Geographical Association*. 22-38. Retrieved from <https://www.africabib.org/rec.php?RID=188259651>
- Gabor, A. and Bruce M. (2009). *Encyclopaedia of the Ottoman Empire*. Facts On File, Inc. New York. An imprint of InfoBase Publishing.
- Gillespie, J. E. (1923). Transportation of English convicts after 1783, 13 *Journal of American Institute of Criminal Law and Criminology* 359.

- Henry, C. (1968) *Black Law dictionary definitions of the terms and phrases of American and English jurisprudence, Ancient And Modern* St. Paul (4th Edition) Minneapolis West Publishing Co. Retrieved from <https://heimatundrecht.de/sites/default/files/dokumente/Black%27sLaw4th.pdf>
- Hessick, C. B. and Hessick, F.A. (2011). Double jeopardy as a limit on punishment, *Cornell Law Review* (1) 45-86 Retrieved from <https://scholarship.law.cornell.edu/clr/vol97/iss1/2>
- Letizia, D. J. (1953). Inherent power of the president to seize property. *Catholic University Law Review*, 3 (1). 27-32. Retrieved from <http://scholarship.law.cornell.edu/lawreview/vol3/iss1/4>
- Liberty of Subject (n. d) Liberty of Subject (1354). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/aep/Edw3/28/3/data.pdf>
- Macbriar, R. (1839). *Sketches of a Missionary's travels in Egypt, Syria, and Western Africa*. London: Simpkin, Marshall, and Co.
- Mackenzie L. D. (2001). Sentencing and corrections in the 21st century: Setting the stage for the future. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/189106-2.pdf>
- Martin, E. C. (1927). *The British West Africa settlements, 1750-1821: A study in Local Administration*. London: Longmans Green and Co.
- Myddelton, D.R. (2012). Retrospective taxation. Retrieved from <https://iea.org.uk/blog/retrospective-taxation>
- Omasanjuwa, A. (2014). Colonial repression in The Gambia during World War II. *West Africa Review*, 25, 1-24.
- Omasanjuwa and Phebean K. J. (2014). Public Health delivery in colonial and post-colonial Gambia: A Case study of malaria fever. *West Africa Review* 24, 81-107.
- Park, J. M. (2016). *Heart of Banjul: The History of Banjul, The Gambia, 1816 -1965*. PhD History dissertation [Michigan State University]. Retrieved form Heart of Banjul : the history of Banjul, The Gambia, 1816-1965 (msu.edu)
- Pearce, R. D. (1982). *The turning point in Africa British colonial policy 1938–48*. Frank Cass and Company Limited.
- Richens, p. (2009). *The economic legacies of the 'thin white line': indirect rule and the comparative development of sub-Saharan Africa*. Economic History Working Papers 27879, [London School of Economics and Political Science, Department of Economic History].
- Southorn, Lady. (1952). *The Gambia: The Story of the groundnut colony*. London. George Allen and Unwin.
- Soyinka, W.(1972). *The Man died*. New York: Harper and Row, Publishers.
- The Gambia National Archive file Number Cso 4/459 (n. d). ---- Barra Turay
- The Gambia National Archive File Number CSO 3/110 (n. d). Saidi Njie. Head Chief of Niani.
- The Gambia National Archive File Number CRN1/6 (n. d).

The Gambia National Archive File Number CRN1/6 Mansanjang Sannyang---Banishment of The Gambia National Archive file 2/1046. (n. d). The History of Kantora by Captain Jeffs M.G.

The Gambia National Archive Number CSO 2/426. (n. d). Cham Kemo and others---Banishment.

The Gambia National Archive number CSO 4/320. (n. d). Elias Johnson Annan-----as to.

The Gambia National Archive file Number CSO 3/70--- (n. d). Ansumana Danso, Head Chief Fulladu West: Report against and suspension of.

Saliu, Y. S. (2000, July 1). Musa Molloh's tomb to be updated. The Point Newspaper. Retrieved from <https://thepoint.gm/africa/gambia/headlines/musa-mollohs-tomb-to-be-updated>

Thomas K. R. (2014). Bills of Attainder: The Constitutional implications of congress legislating narrowly. Congressional research service. report prepared for managers and committees of congress. Retrieved from <https://sgp.fas.org/crs/misc/R40826.pdf>

Tunde, O. (2003). Deposed Rulers under the Colonial Regime in Nigeria, Cahiers d'Études Africaines, Éditions De L'ehess XLIII (3), 171, 553-571.

University of Wisconsin. (1994). Tenure and resource management in the Gambia: A case study of the kiang district. Madison: Land Tenure Center.

Freudenberger, M. S. & Sheehan, N. A. Wright, D. R. (2004). The World and a very small place in africa: A History of Globalisation in Niumi, The Gambia. Armonk, New York: M. E. Sharpe.

Zuckerman, E. M. (2016). Matter of Baim v. Eidens, *Touro Law Review*, 18 (2), 195-206. Retrieved form <https://digitalcommons.tour>

## Bir Simülakr ya da Eğitim Çıktısı Olarak Özgürlük: Jean Baudrillard'ın Simülasyon Kuramı Bağlamında Bir Okuma

### *Freedom as a Simulacrum or an Educational Outcome: A Reading in the Context of Jean Baudrillard's Simulation Theory*

Hikmet Çamcı\* – Rifat Atay

<sup>1</sup>Dr., Antalya Erünal Sosyal Bilimler Lisesi, Antalya, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-8159-7595>, [hikmetcamci@gmail.com](mailto:hikmetcamci@gmail.com)  
Dr., Antalya Erünal Social Sciences High School, Antalya, Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8159-7595>, [hikmetcamci@gmail.com](mailto:hikmetcamci@gmail.com)

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Felsefesi ABD., Antalya, Türkiye, <https://ror.org/01m59r132>, <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>, [rifatay@akdeniz.edu.tr](mailto:rifatay@akdeniz.edu.tr)

Prof. Dr., Akdeniz University, Department of Philosophy and Religious Sciences, Philosophy of Religion, Antalya, Turkey, <https://ror.org/01m59r132>, <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>, [rifatay@akdeniz.edu.tr](mailto:rifatay@akdeniz.edu.tr)

\* Corresponding author

#### Araştırma Makalesi

#### Süreç

Geliş Tarihi: 29.05.2024

Kabul Tarihi: 05.09.2024

Yayın Tarihi: 30.09.2024

#### Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

#### Değerlendirme

Ön İnceleme: İÇ hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

#### Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

#### Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Hikmet Çamcı - Rifat Atay

#### Etik Bildirim

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

#### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

#### Finansman

Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

#### Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

#### Yazar Katkıları

Yazar-1 (% 60)

Yazar-2 (% 40)

#### Atf

Çamcı, H.-Atay, R. (2024). Bir simülakr ya da eğitim çıktısı olarak özgürlük: Jean Baudrillard'ın simülasyon kuramı bağlamında bir okuma. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 298-318, <https://doi.org/10.30622/tarr.1491656>

#### Öz

İnsanın maddi ve manevi bir bütün olduğu ön kabulüne dayanan araştırmada, simülasyonun ortaya çıkardığı metastazların eğitim yoluyla giderilme ihtimali dikkate alınarak bazı eğitim ilkelerine ulaşılması hedeflenmiştir. Aşkın'ın ve insan aklının egemen olduğu çağlardan farklı olarak, algoritmik ve kodların oluşturduğu telematik bir çağda yaşandığı söylenebilir. Görüntülerin hâkim olduğu bu çağ, kendine has hız ve görüntüden kaynaklı sorunlar ortaya çıkarmaktadır. İnsani konu edinen araştırmalarda genellikle ele alınan özgürlük kavramı, bu durumun tespiti için uygun olduğu varsayılarak ele alınmıştır. Ahlaki, hukuki ve siyasi anlamlar yüklenerek açıklanan bir kavram olan özgürlük, genel olarak serbestiyet, bağlardan kurtulmak, bazı hakları elde etmek anlamlarında kullanılmaktadır. Bu çalışma, Baudrillard'ın özgürlük konusundaki durum tespitleri göz önünde tutularak ve Türkçenin imkânlarından faydalanılarak, "gürleştirilmiş bir özün çıktısı olarak özgürlük" anlayışı doğrultusunda tartışılmıştır. Sibernetik çağı felsefi ve sosyolojik bakış açısıyla ele alan Baudrillard'ın, en az bilimkurgu yazarları kadar da meseleyi edebi bir dille ele aldığı söylenebilir. O, modern çağın, sibernetik, simülasyon, simülakr, baştan çıkarma gibi kavramlarına kendince anlamlar yükleyerek çözümlemesini, serimlemesini ve eleştirisini kendi üslubu ve diliyle ifade eden bir düşünürdür. Bu açıdan onun yaklaşımları araştırmaya konu edinilmiştir. Bu çalışmada "Jean Baudrillard'ın Özgürlük Kavramına Bakışı" ve "Otantik İnsandan Modern İnsana Özgürlüğün Serüveni" başlıkları altında onun özgürlük anlayışı verilmeye çalışılmıştır. "Özgürlüğün Yeniden İnşasının İmkânını Tartışmak" adlı başlıkta genel kabul görmüş özgürlük tanımının yeniden inşası mümkün mü tartışması yapılmıştır. Simülasyon ve modernizm eleştirileriyle meşhur bir filozof olan Baudrillard'ın düşünceleri temel alınarak yürütülen bu araştırma, onun modern dünya ve özgürlük hakkındaki görüş ve yorumları, makalede sorun tespitinde ve eğitim ilkeleri çıkarmada veri olarak kullanılmıştır. Baudrillard'a göre içinde yaşadığımız çağın temel özellikleri şunlardır: Bu çağ, onun düşüncesinde özgürlüğü engelleyen, insanı aklıdan ve özünden uzaklaştıran bir özellik sergilemektedir. Bu minvalde o, modern, insanın kul olmaktan çıkarılıp özne rolü yüklenmesine rağmen tüketici rolüne geçiş yaptığının gözlemlendiği bir çağ olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca o, bu çağın özelliklerine insanın akıl ve ruhtan uzaklaşarak bedenini öncelenmesi ve her şeyin değiş-tokuşa konu edinilmesini de eklemiştir. Baudrillard'a göre modern dönemde sorumluluğu kendi üzerine alan insanın, simülasyonda sorumluluğunu yapay zekaya devrettiğine şahit olunmaktadır. O, simülasyon çağında hızlı küresel iletişim-iletişimin, tekleşen, yalnızlaşan ve çok kimlikli insan tipini ortaya çıkardığını düşünmektedir. Ayrıca simülasyon çağının özelliği olarak kelime, kavram, durum gibi göndergeye atfedilenlerin kendinden başka referansının olmaması durumu da sayılan bu özelliklere eklenebilir. Bu bağlamda birçok kavramın da anlam kaymasına veya bozulmasına uğradığı söylenebilir. Özgürlük kavramı, Türkçede özün gürleşmesi olarak anlaşılabilir. Alanyazın taramasından elde edilen verilerin nitel tahliline dayanan çalışmada, simülasyonda özün gürleşmesi sorunsalına dair bazı ilkeler tespit edilmiştir. Bu bağlamda ulaşılan ilkelerin, simülasyon düzeninin metastazlarına ve sibernetik çağa uygun yeni bir eğitim anlayışı oluşturma ve geliştirme süreçlerinde faydalı olabileceği varsayılmaktadır. Bu minvalde simülasyon çağının metastazları ile mücadele edebilmek için dikkate alınması gereken sonuçlardan bir kısmı şöylece özetlenebilir: Öz eğitimiyle kişinin doğa ve Aşkın arasında kendini fark etmesinin sağlanması simülasyondan kurtulmada istenilen davranış olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda insan aklının doğa bilimleri, matematik ve mantık ile geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla kavramlara sahte anlamlar yüklenmesini azaltmaya çalışmaya yönelik etkinlikler oluşturulması ve bilgi işlemsel düşünme öğretiminin geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca çalışmadaki veriler dikkate alındığında, sibernetik çağda kişinin hayretten uzaklaşmaya başladığı dolayısıyla da modern insan veya özünü gürleştirmiş insanın ortaya çıkma imkânının da kısıtlandığı çıkarımı mümkün gözükmektedir. Neticede simülasyon düzeni için bir eğitim anlayışı oluşturma ve geliştirme çalışmalarının zaruretinin ortada olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Felsefe ve Din Bilimleri, Simülasyon, Özgürlük, Eğitim, Ahlak, Sibernetik Çağ.

## Research Article

### History

Received: 29.05.2024

Accepted: 05.09.2024

Date Published: 30.09.2024

### Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

### Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board), Double anonymized-Two external.

### Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

### Ethical Statement

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Hikmet Çamcı – Rifat Atay

### Complaints

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

### Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

### Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

### Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

### Author Contributions

Author-1 (%60)

Author-2 (%40)

### Cite as

Çamcı, H.-Atay, R. (2024). Freedom as a simulacrum or an educational outcome: a reading in the context of Jean Baudrillard's simulation theory. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 298-318, <https://doi.org/10.30622/tarr.1491656>

## Abstract

In the research, which is based on the assumption that the human is a material and spiritual whole, it is aimed to reach some educational principles by considering the possibility of overcoming the metastases caused by simulation through education. It can be said that we live in a telematic age created by algorithms and codes, unlike the ages dominated by transcendence and human mind. This age, which is dominated by images, poses its own unique speed and image-related problems. The concept of freedom, which is generally discussed in research on human beings, has been discussed assuming that it is appropriate for the determination of this circumstance. Freedom, which is a concept explained by attributing moral, legal, and political meanings, is generally used in the meanings of liberty, freedom from restraint, and obtaining certain rights. This study has been discussed in line with the understanding of "freedom as the output of an enriched essence", taking into account Baudrillard's situational findings on freedom and benefiting from the possibilities of Turkish. It can be said that Baudrillard, discussing the cybernetic age from a philosophical and sociological perspective, handles the issue with a literary language at least as much as science fiction writers. He is a thinker who gives his own meanings to the concepts of the modern age such as cybernetics, simulation, simulacrum and seduction, and expresses his analysis, presentation and criticism in his own style and language. In this respect, his approaches are the subject of this research. In this study, under the titles 'Jean Baudrillard's View of the Concept of Freedom' and 'The Adventure of Freedom from Authentic Man to Modern Man', his understanding of freedom is presented. In the section titled 'Discussing the Possibility of Reconstructing Freedom', the generally accepted definition of freedom and whether if it is possible to reconstruct it was discussed. This research was carried out based on the thoughts of Baudrillard, a philosopher famous for his criticisms of simulation and modernism, and his views and comments about the modern world and freedom were used as data in the article to identify the problem and derive educational principles. In the study based on the qualitative analysis of the data obtained from the literature review, the person realizes himself between nature and Transcendence through self-education; activities to reduce the attribution of false meanings to concepts; some principles have been identified, such as the development of computational thinking teaching. Since these principles may be useful in the processes of creating and developing a new understanding of education suitable for the metastases of the simulation order and the cybernetic age, the necessity of similar examinations is among the outcomes of the research. According to Baudrillard, the main features of the age we live in are as follows: In his thought, this age exhibits a feature that prevents freedom and distances man from his mind and essence. In this respect, he considers modernity as an age in which the human being is removed from being a creature and is observed to transition to the role of a consumer despite being assigned the role of a subject. In addition, he added that the characteristics of this age are the prioritisation of the body and the subjection of everything to exchange by removing the human being from the mind and soul. According to Baudrillard, it is witnessed that the human being, who took responsibility on himself in the modern period, transfers his responsibility to artificial intelligence in simulation. He thinks that in the age of simulation, the fast global information-communication reveals a single, isolated, and multi-identity human type. In addition, as a characteristic of the simulation age, the fact that those attributed to the referent such as word, concept, situation have no other reference other than themselves can be added to these features. In this context, it can be said that many concepts have undergone a semantic shift or distortion. In Turkish language, the concept of freedom can be understood as the flourishing of the essence. In the study, which is based on the qualitative analysis of the data obtained from the literature review, some principles regarding the problematic of the flourishing of the essence in simulation have been identified. In this context, it is assumed that the principles reached may be useful in the processes of creating and developing a new educational approach suitable for the metastases of the simulation order and the cybernetic age. In this respect, some of the results that should be taken into consideration in order to struggle with the metastases of the simulation age can be summarised as follows: Self-education and making oneself aware of oneself between nature and Transcendence can be considered as a terminal behaviour to get rid of simulation. In this context, the human mind needs to be developed through natural sciences, mathematics and logic. Therefore, it is recommended to create activities to try to reduce the attribution of false meanings to concepts and to improve the teaching of computational thinking. In addition, considering the data in the study, it seems possible to infer that in the cybernetic age, the person begins to move away from wonder, thus limiting the possibility of the emergence of the modern human being or the person who has flourished human essence. As a result, it is concluded that the necessity of creating and developing an educational understanding order the simulation order is obvious.

**Keywords:** Philosophy and Religious Studies, Simulation, Freedom, Education, Morality, The Cybernetic Age

## Giriş

“Bin kulu azat edenden daha büyüktür

Bir hür insanı iyilikle kul edebilen.”<sup>1</sup>

Ömer Hayyam

Batının, modernizmi, insan aklını din, aristokrasi ve gelenek gibi tüm vesayetlerden kurtararak her türlü sorumluluğu kendi üzerine aldığı temeller üzerine inşa ettiği söylenebilir. Modernizmin şimdisinin özelliği ise, bir ekrana sahip, belli bir algoritmayla kurulu kodlardan inşa edilmiş, ölçülebilir, işlemsel bilgiye dayanan temelde ikili bir yapının hakimiyeti altında olmasıdır. Bu durum isimlendirilmek istenirse, siberetik çağ veya popüler ismiyle yapay zeka çağı denilebilir. Bu minvalde insanın, doğal aklının yerine, öngörülebilir, kodlara dayalı, oluşturulan yapay zekaya, bütün insani sorumlulukları yüklemeye çalıştığı gözlemlenebilir. Neticede insanla iletişim içinde olan sayısal makinalar; insanın gündelik yön güdümü, yiyeceğin çürümesini engelleme, evin iklimlendirmesi gibi birçok işi uzaktan iletişim yoluyla halletmektedirler. Bu gidişat belki de sıradan insani yeteneklerin birçoğu kaybolmasına sebep olabilir. Her şeyden önemlisi, makinaların sağladığı rahatlıklar içinde insan, moderniteyi kurmasında etkin olan aklından uzaklaşmaktadır. Ayrıca bu durum, akli, yalnızca siber elitin kullandığı, onunla diğerleri için kurallar ve yaşam tarzı oluşturduğu bir yapıya dönüştürebilmektedir. Diğer bir deyişle akıl, sanki halkın elinden alınıp, ekranlı koda dayalı sistemlere verildiği için modernizmin oluşturduğu özgürlük tehlikeye giriyor izlenimini doğurmaktadır.

Baudrillard’a göre küreselleşme, yani dünyanın Batılılaşması, bir olgu olarak ekranlı çağda rahatça gözlenebilmektedir. Ona göre, AVM’ler, havaalanları, otoyollar, şehirler, ekrandan yansıtılan dünyalar gibi örnekler “aynıların dünyası”nın yaşandığı izlenimine sebep olmaktadır. Baudrillard düşüncesinde, Batı modernleşmesi sonucunda insana ait bütün kavramlar, olgular, olaylar ve tecrübelerin, hep Batı anlayışının, kendi dışında taklitçelerini<sup>2</sup> (simülakr) ortaya çıkardığını görmek mümkündür. Bu bağlamda Batının gerçek, doğa ve toplum anlayışını formel ve informel eğitimle yaydığı, buna paralel olarak da Batı modernizminin en önemli eğitim çıktılarında olan özgürlük anlayışının da Batı dışında yaygınlaştığı söylenebilir. (Tubbs, 2017, s. 241) Bu doğrultuda modern ahlak, hukuk ve siyaset öğretilerinde gözlemlenen özgürlük anlayışını bertaraf etmiş tüketim eksensli bir özgürlük anlayışının, Batı ve haricindekilerde de mevcut olduğu görülebilir. Bu tek tip özgürlük anlayışının bireyi ortadan kaldırmasını en çok eleştiren hatta bu hali simülasyon kuramıyla açıklayan Baudrillard’ın eserleri çerçevesinde, onun özgürlükle alakalı düşünceleri, Türkçe özgürlük kavramı baz alınarak<sup>3</sup> gündelik ve eğitime dayalı özgürlük anlayışı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma yapılırken konuyu detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak için alan yazın taramasına dayalı nitel bir analiz metodu tercih edilmiştir. Alan yazın

<sup>1</sup> (Hayyam, 2020, s. 129) Bu mısraların alıntılanmasının sebebi, Baudrillard’ın bir mülakatında özgürlükle alakalı bir soruya bu mısra ile cevap vermesidir. (bkz. Baudrillard & Noailles, 2007, s. 11) Ayrıca kendi eserlerinde özgürlükle ilişkilendirilebilecek kimi kısımlarda da bu iki mısra tekrar edilmektedir. (krş. Baudrillard, 2018, 58; Baudrillard, 2014, s. 51; Baudrillard, 2010, s. 45)

<sup>2</sup> Baudrillard’ın kitaplarında “simulacrum” geçmektedir. (karş. Baudrillard, 1981b, s. 9-10; Baudrillard, 1976, s. 77) Türkçe çevirilerinde de “simülakr” tercih edilmişse de (bkz. Baudrillard, 2020c, s. 12-13; Baudrillard, 2011b, s. 87) *Felsefe Sözlüğü*’nde “taklitçe” kullanılmıştır. (bkz. Güçlü vd., 2002, s. 180). Bu bağlamda, yukarıda Türkçesi verilen kavramdan ziyade makalenin devamında yaygınlığı nedeniyle “simülakr” tercih edilmiştir.

<sup>3</sup> Türkçe özgürlük değerlendirmesinde, İsmet Özel’in öz/gür/lük kullanımı ve bu bağlamda verdiği anlamlandırmalardan faydalanılmıştır. Özel’in tercih sebebi, Baudrillard’a atfedildiği gibi standart metodoloji dışında özgür bir düşünür olmasının yanı sıra, (bkz. Walters, 2012, s. 10-11) Marksist gelenekten gelen her iki yazarın, bozulan anlam üzerine çalışmalarını. Küreselleşmeyi hesaba katarak Batılı olan durum tespiti açısından, Türk de küreselleşmeye maruz kalanın çözüm önerisi bağlamında ele alınmıştır. Diğer bir sebep ise, post-modern dönemde ikisinin de kelime, kavram, durum bağlamında göndergeye verilen anlamların bozulmasına, gösterge, gösteren, gösterilen karışıklığına dikkat çekmeye çalışmış olmalarıdır.



taraması; alan incelenmesi, öncesi ile ilişkilendirme ve sentez çalışması yapabilme imkânını sunması (Balcı, 2018, s. 75-76) açısından tercih edilmiştir.

Bu zaviyede, Baudrillard'ın düşüncesinde simülasyon çağının ortaya çıkardığı durumların serimlenmesi, Türkçenin imkânı ve otantik anlayışla çağımızda oluşan durumlara yönelik bir eğitim anlayışı çıkarma çalışması bağlamında müstakil bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma, siber çağda insan ve insanlaşma üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

### 1. Jean Baudrillard'ın Özgürlük Kavramına Bakışı

Batı toplumuna bir açıklama getirmeye çabalayan, (West, 2020, s. 368) bilimlerdeki değişimlerin eşzamanlı olarak toplumlarda ve kültürlerdeki her bir parçayı da etkileyebileceği çözümlemesine sahip insanların incelediği, (Gane, 2008, s. 14) kışkırtıcı (Gane, 2008, s. 28) bir düşünür olan Baudrillard'ın özgürlük anlayışını anlama çalışmasına güncel durumu serimlediği iki açıklamasıyla başlanabilir. O, içinde bulunulan güncel durumu, sefahat, aşırı bolluk ve medya aldatmacasının ürettiği bir orji (orgie)<sup>4</sup> sonrasına benzetmiştir. Baudrillard, bu durumu her türlü modernliğin, her alandaki özgürlüğün patladığı an olarak görmektedir. Ona göre, özgürlüğün patladığı bu an, aynı zamanda politik ve cinsel özgürlük, üretici güçlerin, yıkıcı güçlerin, kadının, çocuğun, bilinçdışı itkilerin, sanatın özgürleşmesi anıdır. Bir anlamda her türlü temsil ve karşı-temsil modellerinin yüceltilmesi anıdır ki ona göre bu tam anlamıyla; gerçeğin, akılcılığın, cinselin, eleştirel olanın ve antitezinin, büyümenin ve büyüme krizinin orjisidir. Baudrillard, Batının, nesne, gösterge, mesaj, ideoloji ve zevklere ilişkin her türlü sanal ve aşırı üretim yollarını katederek nihayetinde her şeyin özgürleşmiş ve şeffaflaşmış olmasının asıl problemi doğurduğu ve bu nedenle de şimdi ne yapılacağını sorgulamaktadır. (Baudrillard, 2020a, s. 9-10) Baudrillard'ın çözümlemesine göre, bu aşamadan sonra orji ve özgürleşme simülasyonu olan Batı, boşlukta hızlanmaya devam edecektir; çünkü özgürlüğün tüm hedeflerinin peşinden koşmayı bırakmıştır. Ütopya, elinin altında hazır kullanılabilir halde ve gerçekleşmiştir. Bunun anlamı ise simülasyon içinde bir hipergerçeğe dönüşmektir. Ona göre Batı, bir tür umarsızlık içinde yeniden üretilmesi gereken ideali, hayali, görüntüyü sonsuz çoğaltarak yaşamaktadır.<sup>5</sup> Diğer bir ifadeyle, Batının, özgürlüğü yeniden üreterek yoluna devam ettiği çıkarımında bulunulabilir.

Baudrillard, Jean Nouvel ile mülakatında özgürlüğe ya da özgürleşmeye karşı bir tür önyargısı olduğunu söylemektedir. Bununla kastının özgürlüğün bir modernite ideali olduğu; her ne kadar kendiniz olun, özgür olun denilse de bununla ne kastedildiğinin bilinmediği ve bu durumun aslında bir sorun da teşkil etmediğini söylemektedir. O, bu yeni hali, insanlara bir kimlik bulma zorlaması, kişiyi kendiyile özdeşleştiren, kendini tamamlamak zorunda olduğu bir ultiatoma benzetmektedir. Onun bu fikrinin kaynağı insanın her türlü teknik imkâna sahip olduğunu düşünmesidir. Bu durum ona göre kolaylıktır, özgürlük ise kolaylığı kabul edebilecek bir şey değildir. Zira insan, simülasyon öncesinde özne özgürlüğü için emek harcayıp mücadele etmiş, bu mücadeleyi birey de kendine ait kuvveleri gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Oysa artık özgürlük sorunu işlemsellik içeren, operasyonel, sayılarla, görüntülerle mücadeledir. (Baudrillard, & Nouvel, 2011, s. 100) Bu minvalde ona göre Batı kültürü özgürleştirme (rasyonel) gücüne ancak bir zamanlar sahip (Baudrillard, 2020c, s. 104) olmuştur.

<sup>4</sup> Baudrillard, anlamları arasında sefahat, aşırı düşkünlük gibi anlamları olan “orji” kelimesini *La transparence du mal: Essai sur les phénomènes extrêmes* kitabında ilgili bölümün başlığı olarak “Après l’Orgie” şeklinde kullanmış (Baudrillard, 1990, s.11) ve ilgili makalenin içinde bolca geçmektedir. Ayrıca kelimenin Fransızcası “orgie”, kitabın İngilizce çevirisinde “orgy” ile karşılanmıştır. (Baudrillard, 1993, s. 3) Buna ek olarak kitabın ilgili makalesi Türkçe çevirisinde de “Orji Sonrası” olarak çevrilmiştir. (Baudrillard, 2020a, s.9) Çalışmada da bu tercihlere uyulmuştur.

<sup>5</sup> Baudrillard'ın bu temel kaygısı ve eskiye duyulan özlemi, onun aydınlanma fundamentalisti olarak yorumlanmasına kapı açabilir. (Baudrillard, 2020a, s. 10)



Özgürlük ile insanın aklını kullanmasına ve aklın vesayetsizlikle ilişkisine dikkat çeken Baudrillard, burjuva ve sanayi devriminin, insanın din, ahlak ve aileyle olan bağlarını tedricen gevşettiğini düşünmektedir. Ancak o, bu vakıaların insanın hukuken özgür hale getirdiğini de söylemektedir. Gene de o, bu özgürleşmenin bir insan veya özgün bir nesne olarak değil de işlevsel olarak insanın emek gücünü satma açısından ele alındığı iddia etmektedir. (Baudrillard, 2020b, s. 27) Bu iddia, onun ilk dönem eserlerinde baskındır. Ona göre insana özgürlük olarak sunulan kişiselleştirme ve seçme hakkı; (Baudrillard, 2020b, s. 188-189) AVM ve oy verme kabinleri kişinin özgürlüğünü düzenli olarak gösterdiği yerler, sistemin iki beslenme-dayanak noktasıdır. (Baudrillard, 2021, s. 83) O, özgürlüğün, insanlara utanıp sıkılmadan çocuk gibi davranma hakkı tanınması arzusunun (Baudrillard, 2020b, s. 246) dayandırılmasını ve nesneye boyun eğmek suretiyle (Baudrillard, 2020b, s. 252) özgür olunacağı fikrini sıklıkla eleştirmektedir.

## 2. Otantik İnsandan Modern İnsana Özgürlüğün Serüveni

Baudrillard'ın özgürlük konusunda dikkat çektiği hususlardan biri de insan bedenidir. Ona göre, Batı, bedeni üssel bir değer olarak işlevsellik ve emek gücü olmaktan çıkarmış; narsistik<sup>6</sup> bir kült nesnesine dönüşmesini ve bedenin kutsallaştırılmasını, güzellik ve erotizmi, özgürlüğün laymotifleri (ana motif/muharrrik) yapmıştır. (Baudrillard, 2021, s. 167)<sup>7</sup> Bu veriler ışığında, öncelenenlerin bir birey olan insan yerine tüketici insanın oluşmasında kullanılan ana motifler olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Baudrillard'a göre rasyonel<sup>8</sup> olarak verimlilik amaçlarına yönelik olarak bedenin sömürülebilmesi isteniyorsa "özgürleştirilmesi" gerekmektedir. Bu minvalde, özgürlüğün biçimsel ilkesi olarak emek gücü, ücret talebine ve değişim değerine dönüştürülecekse özgür irade ve kişisel çıkarın için içine girmesi gerekmektedir. Aynı şekilde arzunun gücünün akılcı olarak manipüle edilebilir bir nesne/işaret talebine dönüşebilmesi için de bireyin bedenini yeniden keşfedebilmesi ve narsistik olarak kuşatılabilmesi için "biçimsel zevk ilkesi" gerekmektedir. Kısacası ekonomik verimlilik için bedenin nesneleşmesi, özgürlük anlamına gelmektedir. (Baudrillard, 2021, s. 172)<sup>9</sup>

Baudrillard, Batı modernleşmesinde Orta Çağdan itibaren mezhep sapkınlıklarına karşı reformist söylem sonrası bedeni konu edinen bütün -lojiler, özellikle 18. yüzyıldan itibaren, ruhçu dogmaları şiddetle eleştirmiştir. Ona göre, beden yararına kutsallıktan arındırma (desakralizasyon) (Baudrillard, 2021, s. 173)<sup>10</sup> ve sekülerleşme bütün Batı'ya nüfuz etmiş; özgürlük, özgürleşme, Tanrı'ya karşı insan adına bir mücadele olan beden, yeniden keşfedilmiştir. Bu keşif sonrasında da kutsallaştırmaya yönelik ruh kültü yerine beden kültü geçmiştir; (Baudrillard, 2021, s. 222) geleneksel bireyin aşkın olarak tamamlanması yerini reklamın hakim olduğu karşılıklı talep süreçlerine bırakmıştır. (Baudrillard, 2021, s. 222) Bu sürecin işleyişinde eylemlerden istendik olanlar özgürlük

<sup>6</sup> Türkçe çevirisinde "narsistik" geçen kelimeye karşılık "narsistik" anlamı tercih edilmiştir. Bu kelime eserin Fransızcasında "narcissique", İngilizcesinde ise "narcissistic" olarak geçmektedir. (bkz. Baudrillard, 2021, s. 167; Baudrillard, 1970, s. 207; Baudrillard, 1998a, s. 132)

<sup>7</sup> Çeviride "laymotif" olarak verilen kelime eserin Fransızcasında "leitmotive", İngilizcesinde ise "leitmotivs" olarak geçmektedir. (bkz. Baudrillard, 1970, s. 205; Baudrillard, 1998a, s. 132) Eserin çevirmeni de Türkçeye de girmiş olan "laymotif" kelimesini kullanmayı tercih etmiştir.

<sup>8</sup> Ölçülebilir olanı kabul eden, seküler anlayışa sahip "rasyonalist" veya "rasyonel" anlayışlarına kelime karşılığı olarak "akılcı" veya "akılcı" kullanılmıştır. Ölçülebilir olanın dışındakini, manevi veya metafizik olanı da hesaba katan anlayış için de "akıllı" kullanılacaktır. (karş. Özel, 2020, s. 38-39)

<sup>9</sup> Karş. Bu eserin Fransızcasında "narcissiquement" kelimesi, İngilizcesinde "narcissistically" karşılanmıştır; eserin Türkçe çevirisinde ise "narsistik" tercih edilmiştir ancak bu çalışmada kelimenin diğer karşılığı olan "narsistik olarak" tercih edilmiştir. (Baudrillard, 1970, s. 211; Baudrillard, 1998a, s. 135)

<sup>10</sup> Türkçe çeviride "kutsallık dışlaşma" olarak çevrilen, kutsal bir amaca adanmış dini bir yapının sonrasında başka bir amaç için adandığında ortaya çıkan şey olan desakralizasyon, eserin Fransızcasındaki "désacralisation", İngilizcesinde "desacralization" ile karşılanmıştır. (karş. Baudrillard, 1970, s. 212; Baudrillard, 1998a, s. 135)

göstergelerine dönüştürülüp sonrasında modanın biçimsel mantığına uydurulmakta, bu süreç ise ayrımlama mantığının süzgecinden geçilerek yapılmaktadır. (Baudrillard, 2009, s. 44-45) Böylelikle bu anlayışın istenilen toplumsallaşmayı ortaya çıkarması beklenmektedir. Baudrillard bu duruma örnek olarak boş zamanı vermektedir. Zira boş zaman bile, kişinin özgürce harcaması yerine “zorunlu” harcanması gereken, çalışmak dışında da bir şeyler yaptığını kanıtlamak zorunda bırakıldığı, bir değiş tokuş ve anlam kazandırma aracına (Baudrillard, 2009, s. 76) dönüştürülmektedir. Bu konuya diğer bir örnek de insanın özgürleştirildiğini, kendi olduğunu ifade eden rekabet kavramıdır. O, bu kavramın günümüzde “girişimcilik” gibi kavramlarla modalaştırılarak insanların sömürgeleştirilmesi (Baudrillard, 2009, s. 89)<sup>11</sup> durumunu ortaya çıkardığını iddia etmektedir.

İnsan aklı üzerine konulanan modernleşme, Kant'ın aydınlanma için vesayetten kurtulması gerektiğini söylediği insan aklının (Kant, 2009, s. 1) yerine Baudrillard'a göre arzu üzerine oturtulmuş bir strateji oluşturulmuş, bilinçli olarak toplumsallaştırma zayıflatılmış, özgürlük ise üretim düzeni tarafından yeniden şekillendirilmiştir. Birey gereksinmelerinin kölesi yapılmış, insan aklı referans noktasından uzaklaştırılarak insan ahlaksızca tüketen tüketici konumuna yerleştirilmiştir. Bunun yapılabildiği olmasının nedeni ona göre, bireyin toplumsal mantık tarafından üretilmesi durumudur. (Baudrillard, 2009, s. 107)<sup>12</sup> Bu minvalde Batının, simülasyonda aydınlanmanın getirdiği insan aklına dayalı özgürlük anlayışından uzaklaştığı fikrine ulaşılabilir.

Baudrillard, “beden, güzellik ve cinselliğin,” bolluk ve sibernetik devrim tarafından özgürleştirilerek “yeni insan hakları” görünümüne büründürülüp kendilerini “yeni evrensel değerler” olarak dayattıklarını iddia etmektedir. Ona göre mübadele değerinin kontrolsüzce genişletilmesi, gösterge üstünden gerçekleştirilen sınırsız, rekabetçi spekülasyonlarla kollektif ve öznel değerlerin yoksunluğunu, manipülasyonu ve geri bildirimli denetimi her bir birey için ideolojik bir sığınak, kendi yabancılaşmasının sığınağı ve kutsallığın muhteşem temsilcisi olan bedeni zorunlu kılmaktadır. İlahi hakkın sermayesi olarak bilimsellikle olumlanan beden etrafında özel mülkiyet konusu restore edilmek üzeredir. (Baudrillard, 2009, s. 107; Baudrillard, 1981a, s. 97) Bu aşamadan sonra bu veriler ışığında özgürlüğün kaynağı ve göstergesi olan aklın yerini beden aldığını sonucuna ulaşılabilir.

Ona göre insan, bu noktadan sonra, artık her türlü din düzenine özgü bireysel ve kolektif değerden kurtarılan bütün gereksinimlerini karşılayarak ve kullanım değerine dönüştürerek yok eden varlık şeklinde tanımlanabilmektedir. (Baudrillard, 2009, s. 160) Bu bağlamda Baudrillard'a göre psiko-metafizik kategorilerin tamamında Batılı bilinç ve ahlakın tarihi, öznenin ekonomi politik tarihidir. (Baudrillard, 2009, s. 161) Ona göre, nesnelere üretmek, Batı toplumuna has bir özelliktir. Bu özellik Sanayi Devrimi'yle ortaya çıkmış olsa da sanayileşmiş toplum için bir nesneden değil, ancak bir üründen ibarettir. Nesnenin ortaya çıkışı, gösterge/işlev görünümüne büründükten sonra özgür biçim kazanmasıyla mümkün olmuştur. Bu olay sanayileşen toplumu mutasyona uğratıp tekno-kültürü ortaya çıkarmıştır ki bu da metalürjik toplumun gösterge toplumuna dönüşmesiyle gerçekleşmiştir. (Baudrillard, 2009, s. 233) Ona göre dört dörtlük sistem için üretimin yanında eşzamanlı olarak tüketim özgürlüğü de gereklidir. Bu üretim ve ekonomik sisteme, gösterge değiş tokuş sistemini eklemek gerekmektedir. (Baudrillard, 2009, s. 264) Sadece eşzamanlı olarak üretmek ve tüketmek yetmemekte; artık bu devir için nesnenin bir şeye işaret edip anlam kazanarak değiş tokuş eylemine konu olması gerekmektedir.

Baudrillard'a göre kendinden kaçılmayan “moda” ve “kod”, modernleşme denilen diktatörlüğü ortaya çıkarmaktadır. (Baudrillard, 2011b, s. 174) Ona göre bedenin güncel tarihi demek; onu denetleyen, parçalayan,

<sup>11</sup> Bu durumun eğitimle yerleştirilmesi bağlamında olumlu gören görüşler için bkz. (İnal, 1992, s. 799-801)

<sup>12</sup> Bu duruma karşı ortaya atılan “problem tanımlayıcı eğitim” modeli için bkz. (İnal, 1992, s. 798)

farklılığını ve çelişkili yerini değiştirip yadsıyan yapısal bir gösterge, maddi değiş tokuş materyali şeklinde örgütleyen ve göstergelerden oluşan bir ağın tarihi demektir. Buna en güzel örnek, “gücül”<sup>13</sup> yapısına son verilen cinselliktir. Yeni sistemde cinsel olan, maddi sembollerle öncelenecek ekonomi politığe özgü bir göstergeye dönüşmüştür. (Baudrillard, 2011b, s. 176) Bu bağlamda da günümüzde bedeni özgürleştirmenin yolu ödünsüz narsistlikten geçmektedir. (Baudrillard, 2011b, s. 200-201) Dolayısıyla bedenle kodlanan insan, özgürlüğü oluşturulan moda uygun gerçekleştirmektedir.

Baudrillard’a göre özgürlük adına tüm yapılanlar toplumsal denetimin genişletilmesinden ibarettir. Doğum ve ölüm denetlemesi insanların toplumsalın izin verdiği ölçüde yaşamaları ve ölmeleri anlamına geldiğini düşünmektedir. Ona göre, insan üzerine uygulanan bu kurallar eşdeğerlik hesaplarınca belirlenen, tamamen yansızlaştırılmış bir yeniden yazım-planlama-programlama sistemidir. (Baudrillard, 2011b, s. 316) İnsanın özgürlüğü, üretim güçlerinin özgürleştirilmesiyle karıştırılmaktadır. (Baudrillard, 1998b, s. 17) Batının anlayışına göre, teknoloji kendilerine her türlü olanağı sunmakta, ölüm, yaşlanma ve özgürlük gibi sorunlara çözüm getirmektedir. (Baudrillard, 2005a, s. 71) Batı kibrinin özgürlükte de görüldüğünü ileri sürmekte olan Baudrillard, Batının sınıf mücadelesini ve üretim biçimini bütün tarihsel mal etmeye çalıştığı, ekonomiyi politik her alana uygulamaya uğraştığı, böylece ekonomi politığın kökenlerini yeniden üretmek zorunda kaldığını iddia etmiştir. (Baudrillard, 1998b, s. 61) Ona göre, özgür olmak “her yerde birbirinden kopuşun içselleştirildiği, öznenin kimliğinin gelip üzerine yapıştığı soyut, öznel bir özün (burada işgücü) içselleştirilmesi şeklinde algılanmaktadır...” Burada aşkın bir durum söz konusu değildir. Ancak kişisel bir durumdan bahsedilebilir. (Baudrillard, 1998b, s. 87)

Baudrillard’a göre denetleme ve kilitleme düzeni, sanal düzeydeki özgürleştirme hareketleriyle aynı gelişme hızına sahiptir. Ona göre, modern anlamda devrimlerin gerçekleşmesini engelleyen şey de bu durumdur. (Baudrillard, 2020c, s. 67) “Özgürleştirmeye yönelik uygulamalar sistemin yalnızca bir yüzünü, yani bize sürekli olarak saf bir nesne olmamızı ihtar eden yüzünü gösterirken bizden bir özne olmamızı, özgürleşmemizi, ne pahasına olursa olsun konuşmamızı, oy vermemizi, katılmamızı ve oyunu oynamamızı isteyen diğer yüzünü gizlemektedir.” (Baudrillard, 2020c, s. 123) İnsanların istedik şeye yönelmeleri, reklam ve kitle iletişim araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. (Baudrillard, 2020c, s. 129) Ben olan, her şeyi yapan -kadiri mutlak- insan, özne özgürlüğü faydasına değil kod olarak isimlendirilebilecek kalıp yararına ortadan kaybolmaktadır. Bir başka deyişle, özne (ben ve öteki) diye bir şey olmayacak, bakıp kendini göreceği bir ayna ve onun ortaya çıkardığı imge (Baudrillard, 2020c, s. 136-137) var olacaktır.

Baudrillard, içinde yaşanılan çağın, enformasyon, model ve sibernetikten oluşan, tamamen işlemsel, hipergerçek ve salt bir denetimi hedefleyen simülasyon simülakrılarının hakim olduğu bir zaman dilimi olduğu (Baudrillard, 2020c, s. 163) iddiasındadır. Ona göre, Batı görülebilecek her şeyi görmüştür, yaşanabilecek her şeyi yaşamış ve bu süreçte metaforlar yaşama geçirilip sonrasında eritilip yok edilmiştir. O, Batının yazgısında daha öteye gidememek olduğunu, onların sona ermeyecek (transfini) bir evrende yaşadığını savunmaktadır. (Baudrillard, 2011a, s. 91) Ona göre, ahlaki enerjiyi yok edip ahlak dışı enerjiyi özgürleştirerek cinselle yönlendirmeye çalışan, yaşam kalitesini yükseltme söylevini kullanan oyun, moda ve reklam gibi sistemlerin gerçekliğe sahip olmayan göstergelere dayanmayı sevmesi, büyü gibi düşünceye dayanan sistemlere

<sup>13</sup> Çevirmenin tercih ettiği “gücül” kavramı, eserin Fransızcasında “virtualité” olarak geçmektedir; İngilizcesinde ise “virtuality” ile karşılanmıştır. Bu kavram “sanal”, “sanallık” anlamlarına gelmektedir. Bu alıntı sonrasında metnin kalanında kavrama “sanal” anlamı verilecektir. (karş. Baudrillard, 1976, s. 155; Baudrillard, 1993, s. 101) Ayrıca “virtuality”e *Redhouse Sözlüğü*nde “kuvvette olmaklık” anlamını vermiştir. (bkz. Redhouse, 1884, s. 800)

benzemektedir. “Bu ahlaksız enerji anlamı parçalamakta, olguları, temsil biçimlerini, benimsenmiş değerleri değiştirmekte ve ideal bir toplumsal imgesine takılıp kalmış toplumları harekete geçirmektedir.” (Baudrillard, 2011a, s. 96) O, bunun, akıllı bir referans noktasından uzakta olan bir toplumu yönlendirme yöntemi olduğunu düşünmektedir.

Baudrillard, modern dünyanın ve rastlantının özelliği olan iğrenç ve müstehcen olarak adlandırdığı istatistik ve olasılıklara özgürlük adına katlanmak durumunda (Baudrillard, 2011a, s. 189) olduğunu iddia etmektedir. Ona göre, Batının doğal şeyleri düzene sokan rasyonel ve rasyonalist anlayışı yetersiz kalmakta; özgür dünyada, düzen işini gerçekleri görmekten aciz tanrı olan “rastlantıya” bırakan yolda doğal olarak Tanrı ölmüştür. (Baudrillard, 2011a, s. 192-193) “Rastlantı, yani insanı insan yapan özelliklerin yitirilmesi, insanların birbirlerine karşı tamamen duyarsızlaşmaları, kısaca özgürlük kavramının belirsizleşmesinin nedeni bu yazgısal düzenin yok edilmesidir. Kısaca, rastlantı demek biçimler evrenini yok ederek yapay bir şekilde ürettiğimiz şey demektir.” (Baudrillard, 2011a, s. 196) Baudrillard düşüncesine göre rastlantı ile zorunluluk aynı evrene bağlıdır. Rastlantı demek neden sonuç ilişkileri denen cehennemdir. Şeylere bir yazgı veren onlara denklem dışında olanak sunan düzenden bahsedilemez. Ona göre rastlantı, kendi moneküler/bireysel cehennemine insanın bir neden uydurmasını bekler (Baudrillard, 2011a, s. 203) ve Batı gibi sorumluluktan kaçarak her şeyi rastlantıya bağlayan ne olduğu belirsiz olguları metazorla özgürlük olarak adlandıran ve endüktif/dedüktif bağlantıya bağlayan başka kültür yoktur. (Baudrillard, 2011a, s. 226)

Onun fikriyatında, içinde yaşanılan çok ekranlı dünyada özgürlük hiçbir yerdedir; seçim de nihai karar da yoktur. Çok ekranlı dünyada bilgisayar, enformasyon ve iletişim ağları alanındaki her karar seri, kısmi, parçalı ve fraktaldır. Fotoğraf çekenin, “Telematik İnsan”ın (Baudrillard, 1990, s. 64)<sup>14</sup> veyahut en bayağı televizyon seyirciliğinin biçimini oluşturan şey, yalnızca kısmi kararların art arda gelişi, kısmi nesnelere ve silsilelerin oluşturduğu mikroskobik seridir. Bütün bu tavırların yapısı niceliksel; tek tek kararlardan oluşan rastlantısal bir bütündür. Bütün bunların ortaya çıkardığı hayranlık da ekranın verdiği sarhoşluktan, özgürlüğümüze son veren o belirsizlikten gelmektedir. (Baudrillard, 2020a, s. 62) Dolayısıyla modern insanın asıl karakteri olan aklını her türlü iktidarın vesayetinden kurtarması durumunun aksine telematikleştikten sonra sanalın vesayeti altına girdiği yorumuna gidilebilir. Hatta fizik veya metafizik iktidarın sözlerini itiraz edip sorgularken hatta inkar ederken ekran ve sanal iktidarı eleştirel akla tabi tutmadığı söylenebilir.

Baudrillard'a göre, yapay aklın başarısı, insanı gerçeğinden, çözümsüz ve belirsiz olandan kurtarması ve sanal makinalar geldi sorun bitti algısıyla; ayrıca öznesiz, nesnesiz, yabancılaşmamış olmasıyla ilişkilidir. Ayrıca öteki cehenneminden kurtulmuş aynalar ve makinalar tarafından homeostazi (dengeleşim) olan varlık, bundan böyle günümüz insanıdır, (Baudrillard, 2020a, ss. 63-64) ki Baudrillard'a göre, günümüzde özgürlükten bahsedilememesinin nedeni budur: Batıda özgürlük sorunsalı sanal olarak çözülmüştür, yani özgürlük ölmüştür.

<sup>14</sup> “Telematik insan” olarak çevrilen tamlama, eserde “l’Homme Télématique” olarak geçmektedir. Fransızca sözlükte TABİRİN enformasyon ve telekomünikasyonun birleşiminden oluşturulduğu söylenmektedir (l’internaute.fr/dictionnaire/fr/definition/telematique/). Kitabın İngilizcesinde aynı ifade “Telecomputer Man” tamlaması ile karşılanmıştır. Ayrıca O. Drobnik, “Télématique” kelimesinin ilk olarak Simon Nora ve Alain Minc’in Fransız Cumhurbaşkanına sundukları raporda geçtiğini ifade etmektedir. (bkz. Drobnik, 1985, s. 23) Bahsi geçen raporda ise Amerika’da kullanılan “compunication” terimine benzer onlarda bilgisayara ve kendilerinde ise telekomünikasyona vurgu olduğu ifade edilmektedir. (bkz. Nora & Minc, 1978, s. 11) “Compunication” kelimesinin “computer+communicate” türetildiğine dair (bkz. Gao, 1997, s. 224). Ayrıca kitabın iç kapağında Türkçe çeviri yaparken yararlanılan kitaplar içerisinde İngilizce çeviriden de faydalandığı görülmektedir. Türkçe çevirisinde “Tele-kompüter İnsan” tercih edilmiştir. (bkz. Baudrillard, 2020a, s. 58) Türkçede telematiğin kullanımı olmasından dolayı bu makalede “telematik” tercih edilmiştir. “Bilginin telekomünikasyon ağı üzerinden aktarılıp bilgisayarda işlenmesi sürecine telematik aktarılmıştır.” örnek kullanımı için (bkz. Tufan, 2014, s. 11), telematik ve eğitim için (bkz. Lyotard, 2019, s. 99).

(Baudrillard, 2020a, s. 99) O, özgürleşmenin, Doğuda, özgürlük mefkuresinin, maddi göstergeleriyle takas edilmesi şeklinde yapılmakta olduğunu iddia etmektedir. (Baudrillard, 2020a, s. 100) Bu bağlamda Baudrillard'ın Doğuyu Batı'nın bir eleştirel akılla ulaşıp sonra sanalla uzaklaştığı özgürlüğün göstergelerine göre anlayıp yaşadıkları hususunda eleştirmektedir. Dolayısıyla Doğunun simülaklaşmış bir özgürlük yaşadığı söylenebilir.

Baudrillard'a göre, ekranlı çağda özgürlük, kod adlı ana kalıp uğruna yok edilmiştir. (Baudrillard, 2020a, s. 119) Onun dayanak noktalarından biri de özgürleştirilmiş kölenin efendiyi içselleştirmesidir ki, hegemonyanın bu aşamadan sonra başladığını (Baudrillard, 2017, s. 14) söylemektedir. Ona göre bu noktadan sonra da Batının büyüme ve durmak bilmeyen hız neticesinde sanal olarak her şeye sahip olduğunu düşünmektedir. Her şey değiş tokuş edilebilir, dışavurum ve performans alanları dahil her şeye teknik yanıt sağlanabilmektedir. Özgürlük kendinden kaçılması imkânsız bir konsept olurken, yasaklar evrensel boyutta kalkabilir, her çeşit bilgiye ulaşılabilir olmuştur. Bu nedenle günümüz dünyasında keyif almak, bir bakıma, zorunlu hale gelmektedir. (Baudrillard, 2017, s. 15) Bu çağ, ağlardan oluşan, sanal, bütünsel değiş tokuş sürecine egemen ya da ram olmuşların bulunmadığı integral gerçeklik noktasıdır. (Baudrillard, 2017, s. 48) Bu bağlamda simülaklar, bedava ekrandan sunulan bütünsel iletişim çığnlığıyla hızlıca her yöne serbestçe yayılmaktadır. Ücretsiz yapısı gereği oluşan değiş tokuş sistemi, hiçbir kimsenin kendinden kaçamayacağı bu sistem, Baudrillard'a göre her şeyin fiyat ve piyasa kavramlarına indirgenmesinden daha kötüdür. (Baudrillard, 2017, s. 57-58)

Modernleşme başlangıcında insan aklını iktidar kılmasıyla birlikte insanoğlu, kapasitesinin ötesine geçmeye çalışmış, hızlı bir özgürleşmeyle kişisel sınırlarını aşmaya zorlanmıştır. (Baudrillard, 2017, s. 74) Bolluk düzeni ve bütün sorumlulukları üzerimizden alan düzenden dolayı; iyiliğimizi düşünerek tek başına bizim için karar alan iktidara direnilemediğini söyleyen Baudrillard, bu kereden sonra başkaldırının anlamının değiştiğini, yaşağı değil de insanı her mevzuda özgür bırakan, hoşgörülü, aşırı şeffaflığı, kısaca Batının iyilik imparatorluğunu hedeflediğini iddia etmektedir. (Baudrillard, 2017, s. 77)

Simülakr düzeninde, belirsizlik faraziyesine hakikat ve gerçeklik illüzyonuyla; yazgıya özgürlük; kötülüğe mutsuzluk; düşünce varsayımına yapay zeka; olaya haber; oluş(um)maya değişme illüzyonuyla karşı delil sunulmaktadır. (Baudrillard, 2019, s. 47) İşin ilginç yanı, sistemin özgürlük mefkuresini ahlaki bir vazife ve zorunluluğa çevirmesi nedeniyle, her yerde ve durumda özgür olmanın öncelendiği bir ortamda, Batı zihninin, özgür olma gerekliliğinin bir istekten mi ya da bir ihtiyaçtan mı kaynaklandığını ayırt edememesidir. Bu nedenle özgürlüğe, tarihin derinliklerinden çıkıp gelebilecek kötülüklerden koruyan bir statü atanmıştır. (Baudrillard, 2019, s. 48)

Baudrillard düşüncesinde güncel kölelik, yoksunluktan ziyade aşırı özgürlük ortamının sonucudur. Bu ise insanın niçin, neden özgür olacağını, hangi kimliğe sahip olduğunu, her şeye sahipken kendi kendisinden nasıl faydalanacağını bilmemesinden kaynaklanmaktadır. (Baudrillard, 2019, s. 52-53) Ona göre, modern akılcı zihin kişinin kendini eğitmesini anlamayacaktır. "Özgürlük ve kimlik gibi şeylerin peşinden koşup, bunları anlamlı kılmaya çalışmanın bir yararı yoktur. Nasıl bir insan olduğumuz, yaşantımız ve yaptıklarımıza bakılarak söylenebilir." (Baudrillard, 2019, s. 60) Baudrillard'a göre, siber uzamda özgürlükten bahsedilemez, orada olan simülasyondur. Belli hazır bilgilerden, siteler tarafından belirlenmiş kodlarla belli parametrelerde karşılıklı etkileşim vardır ki bunun ötesine geçmek mümkün değildir. (Baudrillard, 2019, s. 77-78) Çağın insanları, hesaba kitaba dayalı otomatikleşmiş, kendi üzerlerinden her türlü sorumluluğu alan integral hesaba boyun eğmeyi tercih etmektedir. (Baudrillard, 2019, s. 87)

Modern bireyin fraktal bir yapıya sahip ötekisiz özne, bireyselleşmesi kitle statüsüne ters düşmeyen, kendini kimliğe adanmış, sanal bir parçacık olarak tek başına dolaşan, umutsuzca ötekini arayan olduğunu (Baudrillard, 2018, s. 52) iddia eden Baudrillard'a göre, irade ve özgürlük, modern insanın başının belası iki hortlaktır. Öznenin etrafındaki her şey, onun iradesini gerçekleştirilmesi ve özgürlüğünü sınırsız kullanmasına teşvik etmektedir. Bunları bu çağda istemediğini söylemekse yasadışı addedilmek demektir. Özgürleşmekten kasıt maddileşmek, tüm olanakların gerçekleştirilmesi, koşulsuz tamamlanmasıdır. Bu çağda kimlik peşinde koşan ve onun için savaştan insan, (Baudrillard, 2018, s. 56) ancak sanal açıdan tatmin olabilmektedir. (Baudrillard, 2018, s. 55-56)

Ona göre, nesnel koşullar altında birey özgür olamaz, aksine nesne olarak kalır; özgür olmak istiyorsa da bu, oyun ortamının incelikli özgürlüğü ile mümkün olabilmekte oyunun keyifliği paradoksal olarak insanı özgürleştirmektedir. Oysaki gerçek yaşamda irade insanı zincirlemektedir. (Baudrillard, 2018, s. 60) Baudrillard'a göre, özgürlüğün son aşaması kişinin kendine itaat etmemesidir. (Baudrillard, 2018, s. 64)<sup>15</sup> Modern insan herhangi bir efendinin serfi olmasa da kendinin serfidir. (Baudrillard, 2018, s. 64) Ona göre aslında her bir kişi diğerinin kaderidir, bireysel bir kaderden bahsedilmesi ise mümkün değildir (Baudrillard, 2018, s. 85-86) ve özgür irade yoktur, bu bir yanılsamadır. (Baudrillard, 2018, s. 86) Onun burada Batıda özcü anlayışın belki de manevi unsurların ortadan kalmasının özgürlük anlayışını zamanla bozduğu, simülakrlaştırdığını düşündüğü yorumuna gidilebilir.

Baudrillard, siberetik çağın refah toplumu üyesi günümüz Batı insanının şimdimize kadar gelen özgürlüğe ilintilenmeyi istemeye, temsil edilmeye, kendi olmaya ihtiyacı yoktur. Zira borç ve kendi hayaletiyle var olan (Baudrillard, 2018, s. 108-109) bu insan, sanal dünyada işlemsel olmak uğruna bedensel ve zihinsel özürü olmayı yeğleyecektir. (Baudrillard, 2018, s. 117) Bu bağlamda modern insan, emek ve çaba harcamadan mananın, bilmenin, bilginin, değerini yolunu katetmektedir. (Baudrillard, 2018, s. 122) Yapaylığa mahkûm insan, gördürmenin, inandırmanın, değerlendirmenin, istetmenin tutsağıdır. Bundan böyle eylemlerinin ve düşüncelerinin doğrudan doğruya belirleyicisi değildir. Kitleler yalnızca yaşamsal fonksiyonlarını otomatik pilota almış, özlerine kayıtsız heteromobil taşıtlardır. O, bütün bunların, transfinal bir süreçte nihailiği simüle etmeye benzediğini düşünmektedir (Baudrillard, 2002, s. 183)<sup>16</sup>.

Yazılarını açıklamak, ikna etmek dışında, sarsmak ve rahatsız etmek için tasarlayan (Walters, 2012, s. 4) Baudrillard, modern toplumdan kopuşun yaşandığı dönem için yeni bir söylemin gerekliliğini (Cevizci, 2020, s. 1280) savunmaktadır ki bu düşüncesi makul gözükmektedir.

### 3. Özgürlüğün Yeniden İnşasının İmkânını Tartışmak

Özgürlük kavramı, Batı Modernizmine ait "liberalizm" kavramından yola çıkılarak 18. yüzyılda "serbestiyet" olarak çevrilmiştir. Bu kavramın karşılığı olarak "hürriyet", Fransızca "liberté" sözcüğünü karşılamak için, ilk defa Sadık Rifat Paşa tarafından 1837 yılında kullanılmış, bundan sonra da Fransız Devrimi'nin ortaya çıkardığı kavramın karşılığı olarak Türkçeye girmiştir. "Liberté" kavramının anlamını karşılamak için Farsçası "azad"ın karşılığı olarak "boş" kelimesi de kullanılmıştır; bunun dışında Türkçe'de "erk

<sup>15</sup> Baudrillard bunu kastetmemiş olsa da kişinin kendini yeniden yapılandırmasına benzer. İslam personalizmi için (bkz. Lahbabi, 1972, s. 10)

<sup>16</sup> Alıntının yapıldığı sayfada çevirmen bu cümleyi "Erek ötesi süreçte yapay ereklilik" olarak vermiştir. Bu alıntıda geçen "heteromobile" ise sözlükte çalışmak için kendi gücünü kullanmayan olarak verilmiştir. Bkz. <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Heteromobile> (erişim tarihi: 18.12.2022). Karş. (Baudrillard, 2003, s. 33)



(güç), erkinlik, eriklik” kelimeleriyle ifade edildiği de görülmüştür. Bu bağlamda ilgili kavram başkasına bağlı olmadan kendi kararlarını alma, otorite anlamlarında da kullanılmıştır. (Şirin, 2017, 157-162)

Otonomi (autonomy) bağlamında serbestlik (liberty) ile özgürlük (freedom) birbiriyle ilişkili ve İngilizcede birbiri yerine kullanıyor olsa da serbestlik dıştan gelen kısıtlamaları kastederken özgürlük ise otonomi (özerklik) adı verilen içten gelen durumları kastetmektedir. Serbestlik kendi başına bir amaç değildir; ancak otonomi bağlamında kullanılan özgürlük bir amacı (Capaldi, 2004, s. 268)<sup>17</sup> ifade etmektedir. Türkçede ise “özgürlük” kavramı kişinin manevi varlığı anlamında olan “öz” kelimesinden türetilmiştir. Bu köke eklenen -gür ekinin ardına -lük ekinin eklenmesiyle türetilen kelime, (Gülensoy, 2011, s. 682) “özün gürleştirilmesi faaliyetinin çıktısı” olarak anlaşılabilir.

Özgürlük kavramının sözlük anlamlarına ek olarak ahlak felsefesinde, kişinin kendisini belirlemesi, tanımlaması, denetlemesi, düzenlemesi ve yönlendirmesi hali, kişinin başkalarının buyruklarına göre değil de kendi isteklerine göre veya kendi akıl yürütmelerinden kaynaklı kararlara göre seçerek, kendini her açıdan aşarak eyleme hali (Özlem, 2009, s. 144) olarak anlaşılmaktadır. Hukuk alanında ise, devletin insan aklıyla belirlediği yasalardan doğan hak, adalet ve özgürlükleri birey ve diğeri adına koruması sonucunda ortaya çıkan durumu ifade etmektedir. Bu alanda iki temel görüşten biri olan liberal anlayışta birey öncelenirken, sosyal devlet anlayışında toplum dikkate alınarak özgürlükler belirlenmektedir. (Özlem, 2009, s. 148-150) Liberal ve sosyalist siyaset öğretilerindeki özgürlük anlayışı, modern hukuk öğretilerine göre şekillenmiştir. (Özlem, 2009, s. 150-151)

Özgürlük, kendine inceleme alanı olarak insanı seçen her disiplinin mutlak suretle fikir beyan ettiği, tartıştığı bir sorun veya konudur ki her çağ, kendine has ihtiyaçları, gereklilikleri veya gerçeklikleri doğrultusunda görüşler ileri sürülmüştür. Dolayısıyla çalışmadan önce bu hususta epeyce söylenmiş söz, beyan edilmiş fikrin var olduğu malumdur. Bu bağlamda içinde yaşanan çağı diğerlerinden ayıran temel unsurların başında fikir beyanı imkânı verdiği varsayılmaktadır. Baudrillard bağlamında, insanın aklından vazgeçmesi, sadece nesneleşmesi, kendi kendisiyle kalması, her şeyin değiş tokuşa tabi kılınması ve hızlı bilişim-iletişim bu farklılıklardan bazılarıdır. Bu farklılıklar arasından da en düzen bozanı ve farklı olanının hızlı iletişim ve bilişim olduğu söylenebilir.

Bu hızlı yapı ve yeni ekonomi politik, evrenselleşmeye, insani değerde, yaygınlaşmayı değil de pazar, iletişim, turizm ve teknolojinin dünya çapında yaygınlaşmasına, küreselleşmeye (Baudrillard, 2001, s.119) neden olmuş olabilir ki, bunlar siber çağın önceki çağlardan ayrılan özelliklerinden bazılarıdır. Bu durumun her şeyin ölçülebilir, değiş tokuş edilebilir olmasına, maddileşmesine, kişilikten ziyade kimliklerin ön plana çıkmasına olanak sağlamaktadır. (Kardeş, 2022, s. 555-556; karşı. Lahbabi, 1972, s. 30-31) Aynı bağlamda, insanın kendisini işaret ettiğinde bedeninin ön planda ve görünür kılındığı da yukarıdaki özelliklere eklenebilir. Reklamlar aracılığıyla dayatılan özgürlüğün, kendi olmanın, kişiliğin/kimliğin; spor salonlarında, güzellik merkezlerinde, doğa simülakrı otellerde ve irade merkezi AVM’lerde olduğu, bunun yanı sıra insanların sanat ve düşünceden estetikle uzaklaştırıldığı da eklenebilir. Ayrıca okulun geleneksel değerleri insana aktarmaktan uzak, sadece işlemsel, işlevsel bir hizmet alanı haline dönüştüğü de bu özelliklere dahil edilebilir. Hız çağının, diğer insanlardan uzak, tüketen, tüm insani sorumluluğu makinelere bırakan, akıldan uzaklaşmış, birçok kimliğe sahip insan profilini ortaya çıkarttığı iddiası da unutulmamalıdır.

Modernizmin, selefinden ayrıldığı noktalardan biri de insan aklını önceleyerek şimdiye ulaşmasıdır (Koca, 2022, s. 311) ki bunu yaparken insan aklını vesayetten kurtarmak uğruna gözlem, deney ve matematiksel

<sup>17</sup> Ayrıca (bkz. Murteza, 2022, s. 377-378).



ispatı olmayan bilgileri yok sayılmıştır. Bu bağlamda süje-obje ilişkisinde genel olarak ölçülebilir, nedensellik/zorunluluk ilişkisi kurulabilenin bilginin kabul edildiği çıkarımında bulunulabilir. Bu durum da insani bilimler, değer, metafizik, aşkın vb. insanın özüne dair bilgilerden, hayretten, hayallerden uzaklaşılmasına neden olmuş olabilir. Dolayısıyla çağın insanında referans problemi ve akılcı olanın, sayıların hakimiyetinin söz konusu olduğu gözlemlenebilir. (bkz. Altuğ, 2016, s. 25-26) Öz problemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır ki bu bağlamda insanın sadece bedene hasredildiği Baudrillard'ın düşüncelerinde gözlemlenebilir. Bunun nedeni bedeninin, ortaya çıkan seküler yapıya uygun, öngörülebilir, gözlemlenebilir, ölçülebilir, sayılarla ifade edilebilir ve tüketebilir olmasıdır. Baudrillard ve Özel'in, insanın özü artıp eksilmediği ve dahi modern insan da öze (özgürlüğe) dair bilgi olmadığına (Özel, 2020, s. 35-36; Baudrillard, 2021, s. 173; Baudrillard, 2019a, s. 171, Baudrillard, 2019b, s. 52-53)<sup>18</sup> iddiaları hayli dikkat çekicidir.

İşlemselliğin, işaretin, sembolün hâkim olduğu dönemde bir göstergeye tanımlanan durum, kavram veya postulat gerçek olup özün yerini almaktadır. Bu ise, Baudrillard'a göre, her şeyin her şey olmasını ve aynılaşmasını, (Baudrillard, 2011a, s. 22) zorunluluk, denetim ve kayıt altına almayı<sup>19</sup> gerekli kılmaktadır. Böylece bütün alanlarda hakim olan bilişim teknolojileri, matematik temelli, sembolleştirilmiş, matematiksel olarak ifade edilebilmiş, modellenmiş, (bkz. Yılmaz, 2020, s. 12) dil bilim kurallarına (İngilizce) uygun ekranla desteklenmiş bir yapı sergilemektedir. Bu şartlar altında yukarıda eksikliğinden şikayet edilen öz nasıl bulunup gürleştirilecektir?

Baudrillard'ın özgürlük konusundaki eleştiri ve tespitlerinden yola çıkarak modern insanı seleflerinden ayıran özelliklerinden bazılarının şunlar olduğunu söylemek mümkündür: a) İnsanın aklından, b) özünden uzaklaşması, c) tüketici olması, d) akıllı ve ruhtan uzaklaşarak bedeninin öncelenmesi, e) insan sorumluluğunu alan yapay zeka, f) her şeyin değiş tokuşa konu edinilmesi, g) hızlı küresel bilişim-iletişim, h) tekleşen, yalnızlaşan, birçok kimliğe sahip insan (toplumsalın sonu).

#### **4. Simülakrlardan Eğitime Modern İnsan: İnsan Olduğu İçin mi Özgür, Özgür Olduğu İçin mi İnsan?**

Modernitenin ortaya çıkmasını güdüleyen etkenlerden biri, bilginin ve erkin belli bir zümrenin elinde olması durumudur. Orta Çağdaki bu zümrenin bilgi konusunda özelliği ise anlayanların, gücün kendileri olduğu iddiası ve bilgiyi elde etmede çoklu kaynak kullanmaları, delillerinin öznelliği ve bilimsel usulle kaydedilmemiş olmasıdır. Yani onlar için vahiy, sezgi, tecrübe, mit, bilim, metafizik, herhangi bir insanın ifadesi bilgi kaynağı olabilmektedir ve bilgiyi tek anlayan erk ise Kilisedir. Bu zümre, eğitime konu olan bilgilerin bazısının anlaşılması, kontrolü kolay; bazısının ise denetlenemez ve anlaşılması zor olmasına rağmen insanların eğitimini bu bilgilere göre gerçekleştiriyorlardı. Bu eğitim belli bir zümreye (aristokrasi-kilise) ait ve oradan da dışarı çıkmamaktadır. Bu veriler ışığında modernitenin bilgiyi, erkin tekelden kurtardığı ve halkın okumasına (ana dil ve matbaa

<sup>18</sup> Ayrıca İsmet Özel'in, özgürlüğü Tanrı olmadan düşünmemesi bağlamında Batıdaki metastazi ifade etmesi bakımından Baudrillard'ın şu ifadeleri dikkat çekicidir: "Bize, 'Bis Gottes Fehl hilft' diyor Hölderlin. (Tanrı'nın mevcut olmayışı yardımımıza koşuncaya kadar.) Tanrı genel eşdeğerdir ve onun adına her şey değişir ve takas edilir. Tanrı'nın mevcut olmadığı ortamda her şey özgür oluşa girebilir ve değişebilir. Bu anlamda, canlı paraya, radikal fetişizme ve bütünsel oluşa ilişkin bütün bu tarih, kesinlikle Tanrı ile bir hesaplaşmadır. Çünkü, eğer Tanrı varsayımı ortadan kalktıysa, yani Nietzsche'nin dediği gibi gerçekten Tanrı öldüyse, onun hayaletiyle ve metastazlarıyla uğraşmamız gerekecek uzunca bir süre." 8bkz. Baudrillard, 2018, 133) Hölderlin'e atfedilen bu mısra Tanrı bağlamında sorulan soruyu cevapladığı mülakatta da geçmektedir. (bkz. Baudrillard, 2005b, ss. 151-152) Ayrıca (bkz. Lahbabi, 1972, ss. 30-31)

<sup>19</sup> Foucault'nun denetleme unsurunu kayıt altına alma hakkındaki düşüncelerini için (bkz. Foucault, 2019, s. 281, 361, 439-440)

sayesinde), bilgi edinmesine, işçi ve çiftçi (alt ve orta sınıfın) sınıfının bilgin ve iktidar üretebilmesine neden olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Türkçede insanın cevheri, halis yanı, manevi varlığı olarak tanımlanan öz, genelde de insanın problemleri çözmek için kullandığı bir alet veya sığındığı metafizik bir liman olarak anlamlandırılmıştır. Fakat genelde sahip olunmakla insan olunduğu iddia edilen öz anlayışından farklı olarak öz, insanda var olduğu için; insanın, özgür veya insan olmadığı (Özel, 2020, ss. 41-42)<sup>20</sup> kanaatinin yanlışlanmadığı iddia edilebilir. Bu durumun eğitimle alakalı olduğu (Gözütok, 2019, s. 215; bkz. Lahbabi, 1972, s. 41) iddiasında da bulunulabilir. Bu iddialar bağlamında insan, diğer var olanlar gibi varlığa dönüşmemekte, özgürleşmemektedir. Onun özü bu konuda yetersizdir ve bir olağanüstülükten (Gözütok, 2019, s. 224) de bahsedilemez, insan eğitilerek, evrilerek oluşmaktadır (Lahbabi, 1972, s. 73) görüşleri de bu iddialara eklenebilir. İlgili iddialar bağlamında özü yitirmek, unutmak işlerin bittiği manasına da gelmemektedir; insan, isterse özüne tekrar kavuşabilir ve onu gürleşirebilir. Dolayısıyla insan doğan her varlık eğitim ile insanlaşabilir, özgür olabilir. Bu minvalde bahsi geçen eğitimi gerçekleştirdiğimiz bilgi kaynaklarından biri olarak da Aşkın'ın referans kabul edilmesiyle özgürlük bilgisine ulaşılabileceği (Özel, 2020, s. 43)<sup>21</sup> çıkarımında bulunulabilir. Böylelikle çağımız için temel iki sorun olan insanın özünden ve aklından uzaklaşması sorunu, Aşkın referansı savunanlara göre çözüme kavuşmaktadır. Çünkü böylelikle insanı diğer canlılardan ayıran, onun çevresini merak etme ve öğrenme isteğini gideren akli, devreye girmiş olacak ve insan özünü gürleşirecektir. (Gözütok, 2019, s. 216; Lahbabi, 1972, s. 18) Bu bilgiler doğrultusunda insan akıllandıkça özgürleşecektir sonucuna ulaşılabılır.

Ayrıca bu görüşe göre öze ait bilgi sadece Aşkın referansla öğrenilebilir, insan kendine dair bilgiyi bu kaynaktan alabilir, böylelikle de bir kul ve akıllı (değer sahibi) olabilir. Bu bağlamda insan, kendine varlık konusunda bir referans noktası bulacak, öteki pozisyonuna Aşkın olanı koyarak kendini tanımlayabilecektir. Varlık olarak kendini belirledikten sonra da özün gürleştirilmesi yani eğitilmesi sorunsalı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda varlık düzleminde insanın kendi yerini bulmasının gerekli olduğu ileri sürülebilir. Bebeklikte aynada kendini görmesi gerektiği gibi, özgürleşmesi için de Ötekiyle yüzleşmesi gerekli olabilir. (Lacan, 2020, s. 79)<sup>22</sup> Bu bağlamda özgürlük, özün eğitilmesiyle ortaya çıkan bir üründür. Bununla birlikte telematik düzende dogmatik bir eğitimden bahsedilmediği, aklın etkin olduğu bir eğitim anlayışının gerekliliği (Gözütok, 2019, s. 213; Lahbabi, 1972, s. 105) varsayılmaktadır.

Bu anlayışta insanın çevresini fark etmesi, bütünleşmesi ve onu anlamasıyla başlayan, varlık sistemi içinde kendini fark etmesiyle devam eden, iyi bir kul olmasıyla beliren (Gözütok, 2019, s. 211-212) bir özgürlük sürecinden bahsedilmektedir. Dolayısıyla burada özgürlükten kasıt seküler olmayan (Gözütok, 2019, s. 209) akıllı insanın ulaştığıdır. Bu bağlamda Baudrillard'ın özgürlüğü konu edinen birçok yazısında ve sohbetinde Ömer Hayyam'dan naklettiği iki mısra dikkat çekicidir. Bu, bir rubainin<sup>23</sup> son iki mısrasıdır: “Bin kulu azat edenden daha büyüktür / Bir hür insanı iyilikle kul edebilen.” (Hayyam, 2020, s. 129) Baudrillard'ın eserlerinin Türkçe çevirilerinde kul (abd), genellikle köle olarak verilmiştir. (Baudrillard, 2018, s. 58; Baudrillard, 2014, s. 51; Baudrillard, 2010, s. 45)<sup>24</sup> Baudrillard'ın bu alıntıda kullanılan “kul” kavramını Hayyam ya da Özel gibi metafizik

<sup>20</sup> Ayrıca özgürlüğün ortaya çıkarılması gereken potansiyel olduğuna dair (bkz. Koca, 2022, s. 322)

<sup>21</sup> Bu bağlamda, Aşkın ötesinde referans olarak yasaya bağlanarak olabilirliği hususunu karşı için (Kant, 1995, ss. 46-50); İslam eğitim felsefesi açısından da (Gözütok, 2019, s. 222).

<sup>22</sup> Ayrıca ötekiyle şahsiyete kavuşma için (bkz. Gökalp, 1995, s. 94).

<sup>23</sup> Bahis geçen rubaiye bu dipnottan ulaşılabılır. (bkz. Hayyam, 2020, s. 129)

<sup>24</sup> Enrique Valiente Noailles ile yaptığı mülakat metninde şöyledir: “One freeman whom thy kindness has enslaved / Outweighs by far a thousand slaves set free”. Bu alıntı ve nereden aktarıldığına dair bilgi için (bkz. Enrique Valiente Noailles and Jean Baudrillard, 2007 , s. 11).

bağlantılı kullanmamış olduğu düşünülmektedir. O, Kant gibi seküler bağlamda aklın doğru veya etkin kullanılmaması ve Batı dışında ayrık bir ses bağlamında, telematik durumu ifade için “kul” veya “köle” kavramını kullandığını düşünülmektedir. Her ne kadar özü önceleyen Özel'in eğitim anlayışı için idealist bir eğitim anlayışından (Sönmez, 1994, s. 52) veya İslam Personalizminin<sup>25</sup> izlerinden bahsedilebilirse de, Baudrillard için bundan söz edilme (Walters, 2012, s. 2) imkânı kısıtlıdır. Eğitim, öğrenciye istedik yönde bir davranışı kazandırmak için çalıştırılan her çeşit zihinsel, işlemsel faaliyeti (Sönmez, 1994, s. 51) kapsıyorsa o zaman toplumuna bir açıklama getirme motivasyonu ile düşünen ve eser ortaya koyan bilginler, ortak kaygılarından dolayı ele alınıp araştırılabilir. Bu bağlamda Baudrillard'ın küreselleşmeyle tekleşen kültür ve düşüncenin post-modern durum tespitleri, küreselleşme karşısında İslam'ı özgün ve sarsıcı bir güç olarak görmesi, (Adanır, 2017, s. 257)<sup>26</sup> Özel'in Türk toplumuna dair kaygılarıyla birlikte düşünüldüğünde çalışılabilir ki, bu etkinliğin eklektik sonuçları olabileceği malumdur.

### 5. Eğitimle Özgürlük Elde Edebilme Yolunda Muhtemel İlkeler Üzerine

Baudrillard'ın yukarıda geçen simülasyon-simülakr eleştirilerine, integral gerçeklik haline karşı eğitimle elde edilen özgürlük için muhtemel ilkelerin birincisi için insanın içinde yaşadığı fizik alemi bilmesi, fark etmesi gerekliliği (bkz. Gözütok, 2019, s. 211) öne çıkarılabilir. Bunu gerçekleştirirken doğayı empirik doğrulanabilirlik ilkeleri dışında ahlaki boyutu da işin içine katarak, konu insanın tabiatın bir parçası olduğu bilinciyle ele alınmalı ve bu durum fark ettirilmelidir. Kelime ve kavramların anlamları en saf şekilde herhangi bir eğretilmeye gitmeden verilmelidir. Çocuklar, sadece bulut isimlerini bilmemeli onların yanlısamaya kapılıp hayaller kurmalarına, fark ettiklerini yazı, tuval veya notaya dökmelerine ve tabiatla uyum içinde yaşamasına izin verilmelidir. Böylelikle insan, doğanın farkına varıp onunla bütünleştiğinde özgürlük filizlenebilir ve burada fizik, metafizik, estetik bütünleşmesinden bahsedilebilir. Böylelikle bilgi işlemsel dünyada büyüyenlerin simülasyon çağında ortaya çıkan simülakrları fark etme olasılığı artırılabilir.

Akılcı tavırla tabiat rakamlardan ibaret, değiş tokuş materyali olarak görülürse dağın rezervi, onun getireceği para ve sağlayacağı refaha odaklanılabilir. Böylelikle Baudrillard'ın işaret ettiği simülasyon-simülakr hali ortaya çıkabilir; park, bahçe ve otellerin doğa olarak algılanma ihtimali de doğabilir. Günümüzün en önemli problemlerinden birinin, modernleşmenin tükettiği veya bozduğu doğa ve bu durumla ilintili küresel iklim krizi sorunsalının olduğu iddiası olağandır. Doğa eğitiminin, bu açıdan özgürlük için atılacak ilk adım olduğu sonucuna varmak makuldür. Bu bağlamda okulun dört duvardan çıkması eğitim bölgesine göre öğrenciyi doğa ile bütünleştirecek doğa yürüyüşleri, kamp, yemek yapma, ateş yakma, bitki ve hayvan tanıtımı, ilk yardım gibi konularda çalışmalar yapılabilir. Ülkenin olduğu coğrafya düşünüldüğünde AKUT gibi kurumların kendilerine yardımcı olabilecek gönüllüler yetiştirmesi bu eğitim bağlamında yapılabilir.

İnsanın kuvvesi hayalleri kurutmadan, sonraki nesiller ve insan dışı varlıklar için doğayı koruyacak eğitim için ve değer konusunda da referans noktasının akıl olması, işleyiş ve evrensellik açısından bir tutarlılık meydana getirebilir. Bu aşamada başkasına zarar vermeden sadece toplumsallaşmaktan (bkz. Gözütok, 2019, s. 221, 226) bahsedilmemektedir. Burası insanın tabiatın bir parçası olarak tabiatla bütün olduğunun fark ettirildiği yer olmalıdır. Talebeye, özgürlüğe sahip diğer varlıkların özgürlüklerinin ellerinden alınmaması, yürünebilecek her yolda yürünemeyeceği, haddini bilmek gerektiği fark ettirilmelidir. Aşkın'ın referans noktası seçilmesinin nedeni, kul olmakla helale-haram, iyi-kötü, meşru-gayri meşru gibi belli sınırlara tabi olmanın gerekliliği ve

<sup>25</sup> İnsanın kendi olma şuuru bağlamında (bkz. Gökalp, 1995, s. 92).

<sup>26</sup> İslam'ın ileriye gidip simülasyona giren Batıyı sarsması bağlamındaki görüşleri için (bkz. Baudrillard, 2020a, s. 89)

ötekinin varlığını güvence altına almak olabilir. Nasrettin Hoca fıkraları gibi gelenekte olan hikaye ve kıssalar bu bağlamda<sup>27</sup> kullanılabilir.

İkinci olarak bu aşamadan sonra aklın özgür, doğru kullanılması meselesi ortaya çıkmaktadır. Bu da analitik, eleştirel aklın edinilebilmesini gerekli kıldığı söylenebilir. Bu minvalde filozofların toplumu yönlendiren olmaları (Özel, 2020, s. 59)<sup>28</sup> iddiasından yola çıkılırsa; insanlara felsefe yapacak, eleştirel, kapsayıcı, tutarlı, akıllı düşünmesine neden olacak mantık, matematik, dil bilgisi gibi etkinliklerle<sup>29</sup> aklın doğru veya etkin kullanılmasına katkı sağlanabilir. Bu aşamadan sonra özgürleşmeye devam ettiği varsayılan insana, içinde yaşadığı duruma uygun manevi eğitim verilebilir. Bu durum için, kul olmaya çalışmaktır vargısına ulaşılabilir. Vahiy gibi aşkın kaynaklarda bunun ilkeleri, bilgisi olduğu ön kabulü bu vargıya eklenebilir. Bu açıdan kulluk, bir inanç meselesi değil de bir bilgi meselesi gibi anlaşılabilir. Zira kulluk, inançtan ziyade bilerek yapılan akıllı bir eylem olmak açısından insanı özgürleştirdiği düşünülebilir. Aksi takdirde “sorumluluğu başkasına atmayı seven telematik insan” vesayet merkezleri oluşturacağından özgürlükten bahsetmek olası gözükmemektedir.

Bütüncül olarak düşündüğümüzde manevi ve maddi yönü olan insanın sadece tek yönünün öncelenmesi (karş. Gözütok, 2019, s. 207; Lahbabi, 1972, s. 30-31) toplumsalın bozulmasına neden olmuş olabilir; fakat Baudrillard'ın tabiriyle Batı o kadar hadsizce ileri gitmiştir ki bu olayın farkında değildir. Çünkü simülasyonda tüm kavram ve değerlerin, kadim insanla ilişki simülakrları ortada dolaşmaktadır. Simülakrlar kitlelere hitap edip herkesi özel hissettirdiğinden üstelik bunu da bedava yaptığından dolayı hızlı yayılmakta ve asıdan (hakikat) daha gerçek olmaktadır. İyi bir kişi olmak için çekilen, neredeyse bir ömür süren, çile (seyri sülük), internette katıl butonuyla dahil olunan bir ders, spor salonunda fit vücut, estetikçiden çıkan beden, teknolojiyle akıllanan insan ve bütün bu meziyetlerin kolayca elde edilmesi insanı cezbetmekte ve küreselleşme etkisiyle diğer kültürlerle yayılarak farklılıkları yok etmektedir.

Eğitime dahil edilebilecek anlayışların bu bağlamda üçüncü özelliği simülakr düzenine sebep olan kelimelere, durumlara, kavramlara, olaylara asıl dışında yüklenen anlamların fark edilmesini sağlamaktır. Bu hedefe ulaşılabilmesi için, ana dil kaynaklarının korunmasını, etimoloji bilgisini, nahiv ve sarf bilgisini vb. kapsayan dil eğitiminin olması gereklidir. Dil eğitimi ise popülerlikten uzak, bireyin zihninin ve kültürünün, geleneksel değerlerin eğitimine yönelmesini sağlayabilecek metinlere ihtiyaç vardır. Müfredata dahil edilen metinlerinse para elde etmek için değil de aklın işleyiş kurallarına uygun biçimde seçilmesiyle mümkün olabileceği çıkarımında bulunulabilir. Buna itiraz edilebilir, zira mantık kurallarının ve birçok şeyin değiştiği doğrudur. Fakat insanın tek evrede yaşamadığı bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik, ihtiyarlık ve ölüm evreleri olduğu malumdur. Bu minvalde her evrede de ayrı akıl işleme kurallarının olabileceği ön kabulüne sahip olduğu ve çağımızda çok boyutlu problemlerle uğraşıldığını belirtmek yerinde olacaktır. Temel sorunun bugünün açmazının insanın kendisinin değil de günlük hayatın popülerliğinin olduğunu, (Bkz. Kardeş, 2022, s. 557) avangardın yok olduğunu (Baudrillard, 2020a, s. 16; bkz. Bürger, 2019, s. 10) iddia eden Baudrillard, çağa ait bu çok boyutlu problemlerin bazılarını sıralamıştır. Bu minvalde dilin, kavramların öğrenilmesinin üst kültüre ait davranışların öğretilmesi gerekliliğine bunlar bir neden oluşturabilir. Adabı muaşeret kuralları uygulamalı veya Brenifier'nin kitabına benzer bir yöntemle verilebilir.

<sup>27</sup> Bu bağlamda örnek olarak (Bkz. Brenifier, 2013)

<sup>28</sup> Ayrıca Modern felsefenin sorunsalı için (bkz. Altuğ, 2016, s. 29)

<sup>29</sup> İslam eğitim felsefesi doğru düşünme bağlamında dilin gerekliliği ve gramer gerekliliği için (bkz. Gözütok, 2019, ss. 217-218)

Demek ki ilk eğitim olarak dil, mantık ve doğa eğitiminin insana verilmesi uygun olabilir. Belki de sadece unutulmuş özdeşlik ilkesiyle analitik düşünmeye giriş yapmış birey, kendi başına birçok sorunla, simülakrla baş edebilir. Baudrillard'ın, yapay zekanın, Batının özden uzak anlayışı neticesinde kendine nesnelere birlikte bir kimlik oluşturduğu, insanın nesneleştiği savunusu, kolayı seven insan, iyilik krallığının kurulması gibi olgular kod eksensiz dünyanın gücünün ardındaki saikler olabilir. Bu minvalde içinde yaşanan çağ için bilgi işlemsel yapılar vazgeçilmezliği dikkate alınmalıdır. Bu yapılar işlerimize hız kazandırmakta fakat ortaya çıkan ürünün de bizden çabucak uzaklaşmasına neden olmaktadır. Günümüzde insana dair pek çok sorun yapay zeka ve siberetik işleyiş işe katılmadan çözülememektedir. Nesnelere hakimiyetindeki uygulamalarla yaşayıp insan ve özgür olduğu iddia edilmekte, kitle iletişim araçları kitleyi güçlendirmekte ve her şeyi etkilemektedir. Bu süreçte temel bir insani değer olan evrensellikten bahsedilememekte veya simülakrlar ortada dolaşmaktadır. Bütün itirazlar bireyin kişisel çıkarı gibi anlaşılmayıp kitlenin arzusu olmaktadır. Bu da modernizmin bin bir acıyla kurduğu avangardı olan moderniteyi tıpkı Tanrı gibi zayıflatmakta belki de öldürmektedir. O yüzden Baudrillard'da modernite, aydınlanma özlemini görmek olasıdır. Belki de siberetik çağ konusunda Baudrillard'ın öngörüsü olan son noktasına kadar gitmek kaçınılmazdır. Fakat Baudrillard'ın hilafına insanlara bu yapıların, bilgi işlemsel düşünmeyi öğreterek bunun bir algoritma, bir kod sistemi, bir reklam sistemi olduğunun fark ettirilebileceği düşünülmektedir.

Eğitim anlayışına dahil edilecek bu ilkelere göre birey kendi özüne, farklılıklarına göre eğitilmeli, hayal gücü yok edilmemeli, bilakis hayal gücü desteklenmelidir. İnsanı düşünmeye iten hayret etmesi ve hayal kurması, diğerlerini düşünebilmesidir. Bunları geliştirecek eğitimde modeller (örnek insan) önemlidir. İçinde yaşadığımız çağda modeller daha etkin rol üstlenmektedir. Çünkü insan öğrenmesinin çoğu kendini özdeşleştirdiği bir modelle (Kasapoğlu, 2013, s. 99)<sup>30</sup> (referans) alakalıdır. Reklam sektörü içinde dijital platformlarda moda'nın gücünü kullanan bir meslek (influencer) olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu meslek grubu mal ve hizmet, yaşam tarzı, akıl yapısı gibi ürünleri sanki kendininmiş gibi tanıtmakta, bir sahnesi olmayan ışıklar içinde gerçekmiş gibi sunum yapılmaktadır. Bu durumda, bu yapının simülakrlığının birey tarafından ayırt edilmesi gerekliliği kaçınılmazdır ki gerçekte simülakrlarını ayırt etmek bir yetenek olabilsin. Bu da metafiziğin işin içine sokulduğu, (Gözütok, 2019, s. 212-213) varlık olarak insana, Aşkın'ın manevi ilkelerin referans noktası olarak kullanıldığı bütüncül bir eğitim anlayışı ile mümkün olabilir. Doğa ile uyumlu ve doğanın içinde, akıllı/ahlaklı bir akıl yapısına sahip olan bir eğitim anlayışı aynı zamanda özgürlük anlayışı da olabilir.

### Sonuç

Baudrillard'ın, simülasyon çağında özgürlük simülakrlarının oluşması nedenleri olarak varsaydıkları şunlardır: a) insanın aklından, b) özünden uzaklaşması, c) tüketici olması, d) akıl ve ruhtan uzaklaşarak beden önelenmesi, e) insanın sorumluluğunu alan yapay zeka, f) her şeyin değış tokuşa konu edinilmesi, g) hızlı küresel bilişim-iletişim, h) tekleşen, yalnızlaşan, birçok kimliğe sahip insan. Özgürlüğe engel teşkil eden bu nedenleri dikkate alan birinin bu duruma çözüm olarak şahsiyetçi bir mefkure edinmesi olasıdır. Günümüzde insana kendinin efendisi olacağını vaat eden (Deniz, 2023, s. 105) mefkurenin haricinde sanıdan uzak araştırmacı niteliği olan, varlıksal yetileri, insansallaşmış bireyi önceleyen (Freire, 1991, s. 54) eğitim anlayışını savunan anlayışları da görmek olağandır. Özellikle içinde olunan telematik durumda, bilgi işlemsel sistemler ile insan aklını senkronize etme çalışmaları eğitim alanında olağanlaşmaktadır. "Bilgi işlemsel düşünme" olarak ifade edilen bu eğitim

<sup>30</sup> Ayrıca İslam Medeniyetinin eğitimde örnek insan anlayışı ve doğaya bakıp hayret ederek ulaştıkları için (bkz. Gözütok, 2019, s. 223)

anlayışı algoritma oluşturma içeren problem çözme stratejileri olarak tanımlanabilir. (Curzon & McOwan, 2018, s. 201) Simülasyon çağının bilgi işlemsel sistemleri, özgürlük önündeki engellerden biri gibi gözükmektedir. Bu açıdan da bu yapıların öğrenilmesi gerekliliği, eğitim ilkeleri bağlamında günümüz için dikkat edilmesi gereken hususların ilkidir. Bu yapılar, özü itibarıyla insan zekasını taklit eden (Yılmaz, 2020, s. 4) yapılardır. Dolayısıyla insanın aklını doğru kullanması eğitim ilkeleri açısından daha da önemli hale gelmektedir.

Baudrillard'ın eleştirilerinin diğer şahsiyetçi eleştirilerden farkının, dil temelli siber çağın özelliklerini işin içine katması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda o, Batının şimdiye kadar oluşturduğu yapıyı simülasyon olarak görmektedir. Ona göre, insan dahil her şeyin simülasyonunun hakim olduğu integral bir gerçeklik düzeni içinde yaşanmaktadır. Baudrillard'a göre, serimlediği beşerden yapay zekaya doğru yürüyen insan türünün durumu, ancak algoritma eksenli kod çağının mimarı Batı, simülasyonu kendisinin dışında farklı bakış açısına sahip bir sesle sorunsal olarak fark edebilir.

Baudrillard, simülakr kuramı bağlamında özgürlüğü göstergebilimsel yaklaşımla ele almış; kavramlara ve ortaya çıkan sosyolojik durumlara bilişim teknolojileriyle özdeşleşen simülasyon kavramıyla dikkat çekmeye çalışmıştır. O, kavramların sadece sözlük anlamlarının değişmediği göndergenin yerine simülakrın hakim olduğu durumu ifade etmektedir. Baudrillard düşüncesinde, bilgi iletişim teknolojileri mevcut durumun görünümünü hızla yaymaktadır. Bu çalışmada Batı içre özerklikle değil de Batı dışı bir yapı ile yani öz/gür/lük kavramına Türkçenin ve kültürünün verdiği imkânla çözümleme yoluna gidilmiştir. Batının zincirden kurtulmak, arzu, tüketim eksenli özgürlük anlayışından sıyrılma gerekliliği Türkçenin vermiş olduğu "özün gürleştirilmesi durumu ile özgürlüğün anlamlandırılmasında kullanılmıştır. Baudrillard'ın tespitlerindeki özgürlük eğretilmeleri, göndergeye ne anlam yükleniyorsa onun esiri olduğu anlayışı, anlam, biçim zincirleşimine farklı bir zincir eklemek imkânı verdiği varsayımı araştırmanın motivasyonlarından biridir. Bu bağlamda bilim dili olmamış Türkçenin imkânlarından faydalanılmıştır.

Özgürlük meselesinde Baudrillard ve Özel'in ortak noktası, insan aklının kullanılmasının gerekliliği ve sorunların bu aklın kullanılmasındaki problemlerden kaynaklanmasıdır. Özel, özgür insanı akıllı insan olarak görmektedir. Bu insanın özelliği insana dair bilgi kaynağı, referans noktası olarak İslam'ın vahiy anlayışına dikkat çekip helal-haram değerleriyle insanın kendini sınırlandırmasına salık verilmesidir. Özel'in kavramıyla bu çağın insanında sorun teşkil eden de insanın akıllı değil akılcı olmasıdır. Akılcı insanı ise, her şeyi ölçülebilir, öngörülebilir, değiş tokuşa tabi kılabilir gören, eşyayı ve bedeni önceleyen, dünyada mutluluğu, konforlu ve başarıyı, güvenliği arayan kişi olarak tarif edilmiştir. Akılcı kişide vahiy bilgisi olmadığından ya da metafizik ötelendiğinden marjinal bir yapı kaçınılmazdır. İlgili kişiler, herhangi bir insani probleme kendi çıkarları ekseninde bilgi işlemsel yaklaşacaktır. Bu yapı neticesinde oluşturduğu refah toplumu olan Batı, Baudrillard'a göre içinde olduğu durumu, simülasyonu, asla fark etmeyecek ve kendini değiştiremeyecektir. Bu bağlamda onun simülasyona karşı şahsiyetçi bir yaklaşım sergilendiği yorumu mümkündür.

Bu çalışmada özgürlüğün, özün eğitim yoluyla gürleş(tiril)mesi neticesinde ortaya çıkan ürün olduğu görüşünün mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ürünü ortaya çıkarmak için bahsi geçen referans noktası bulunduktan sonra doğa ile olan münasebetle eğitim çıktısının şekillendirilebileceği öngörülmektedir. Böylelikle gerçeğe bağlı gönderge belki tekrar ortaya çıkabilir. Doğanın bir parçası ve bir tabiatı olan insanın, gördüklerine hayret edip aklıyla onun bilgisine bilimsel metotlarla ulaşması beklenmektedir. Dolayısıyla, insan kendini ve yaşadığı varlık alanını fark edip öğrenebilecektir. Öz bilgisine bu şekilde ulaşma imkânı doğabilecektir. Burada kasıt, insan dahil bütün canlı ve cansız varlıkları öğrenmek ve bilmektir.



Sonrasında dil, mantık, matematik gibi insanın düşünmesini ve aklını, özüne uygun kullanmasını sağlayan araçlar öğrenilmelidir. Bunun nedeniyse günümüzde işaret, işaret eden ve işaret edilen bağlamında simülasyonun yaratıldığı düşünülmesidir. Gerçeğe, hakikate başka anlamlar yükleyerek onu değiş tokuşa konu edebilmek için bu yaklaşım benimsenmiş olabilir. O yüzden bu bilgilerin insani olandan uzaklaştırılmaması, insanı özgürleştirecek yapıda olmaları gerekmektedir. Bu husus, dile dayanan bilişim teknoloji simülakrlarının yıkıcılığına karşı bir korunak olabilir.

Simülakrı ile insan zekası arasındaki temel farklardan biri, insanın hayal gücüdür denilebilir. İnsanı hayal gücünden yani onu aklından uzaklaştıranlara karşı önlem alması gereklidir. Çünkü, gösterge ekonomi politigin hakim olduğu zamanda yapay zekanın, akıl(lı)dan uzaklaşmanın en büyük sebeplerinden biridir. İnsanın düşünce üreteceği, hayallerini kullanacağı atölyeler oluşturmanın bu sorunun farkındalığı için etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Baudrillard'ın düşüncesinde, avangart bir yapı, zümre oluşturmak zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda Baudrillard için bir açmaz gibi görünen öncü grubu oluşturmaktan kaçmamak düşünce dünyasının da bir yazgısı gibi görünmektedir.

Diğer nokta, yapay zekanın insanı yalnızlaştırdığı iddiasıdır. Bu sav doğrultusunda bireye toplumsal bir varlık olduğunun hatırlatılması ve toplumsal olanın yeniden inşa edilmesi hususunda çalışmalar yapılabilir. Simülasyondan önceki yasayla olmuştur. Bu belki insanı maddi-manevi olarak bütüncül ele alan, onun hayallerini, aklını serbest bırakan vesayetten kurtaran bir yapıyla olabilir. Denetlemiyormuş gözüken modern denetimin, vesayet yokmuş gibi gözüken vesayet sisteminin, seçkincilik yokmuş gibi gözüken seçkinci yapının belki artık metafiziği, Aşkın'ı, insani olanı göz önünde tutması zamanıdır. Belki de uygun olan maddi-manevi bir bütünlük gerekliliğidir; maneviyatın maddi olana ya da maddi olanın manevi olana hakim olmaması gerekliliğidir. Çünkü bu yapıda, insanın manevi tarafıyla dengelenmekte olduğu vargısına ulaşılmıştır. Ancak bu, manevi olanın her şeyi çözebileceği iddiası da değildir. Aksine, maddi-manevi bir bütün olan insanın, ne melek ne şeytan ne de Tanrı olmadığını farkındalığıyla onu eğitmek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Kaynakça

- Adanır, O. (2017). *Simülasyon Kuramı Üzerine Notlar Ve Söyleşiler* (1. bs). İstanbul: Eylül Sanat Yayıncılık.
- Altuğ, T. (2016). *Modern Felsefede Metafiziğin Elenmesi* (3. bs). İstanbul: Belge Yayınları.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (13. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation ses mythes ses structures*. Paris: Denoël.
- Baudrillard, J. (1976). *L'échange symnolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. (1981a). *For a Ciritique of the Political Economy of the Sign* (C. Levin, Çev.). St. Louis: Telos Press Ltd.
- Baudrillard, J. (1981b). *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée.
- Baudrillard, J. (1990). *La transparence du mal: Essai sur les phénomènes extrêmes*. Paris: Galilée.
- Baudrillard, J. (1993). *Symbolic Exchange and Death*. London: Sage Publications Ltd.
- Baudrillard, J. (1998a). *The Consumer Soceity: Myhts and Structures*. London: Sage Publications Ltd.
- Baudrillard, J. (1998b). *Üretim Aynası* (O. Adanır, Çev.; 1. bs). İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık.
- Baudrillard, J. (2001). *Tam Ekran* (B. Gülmez, Çev.; 1. bs). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Baudrillard, J. (2002). *Cool Anılar III-IV (1990-2000)* (Y. Avunç, Çev.; 1. bs). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2003). *Cool Memories IV 1995-2000* (C. Turner, Çev.). London: Verso.



- Baudrillard, J. (2005a). *Anahtar Sözcükler* (O. Adanır & L. Yıldırım, Çev.; 1. bs). Ankara: Paragraf Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2005b). *Bir Parçadan Diğereine François L'Yvonnet ile Söyleşi* (Y. Avunç, Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Baudrillard, J. (2009). *Gösterge Ekonomi Politikği Hakkında Bir Eleştiri* (O. Adanır & A. Bilgin, Çev.; 2. bs). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Baudrillard, J. (2010). *Sanat Komplosu Yeni Sanat Düzeni ve Çağdaş Estetik* (E. Gen & I. Ergüden, Çev.; 2. bs). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baudrillard, J. (2011a). *Çaresiz Stratejiler* (O. Adanır, Çev.; 2. bs). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Baudrillard, J. (2011b). *Simgesel Değiş Tokuş Ve Ölüm* (O. Adanır, Çev.; 3. bs). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Baudrillard, J. (2014). *Cool Anılar I-II 1980-1990* (A. Sönmezay, Çev.; 2. bs). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2017). *Can Çekişen Küresel Güç* (O. Adanır, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2018). *İmkansız Takas* (A. Sönmezay, Çev.; 3. bs). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2019a). *Baştan Çıkarma Üzerine* (A. Sönmezay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2019b). *Şeytana Satılan Ruh ya da Kötülüğün Egemenliği* (O. Adanır, Çev.; 4. bs). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2020a). *Kötülüğünün Şeffaflığı Aşırı Fenomenler Üzerine Bir Deneme* (I. Ergüden, Çev.; 8. bs). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2020b). *Nesneler Sistemi* (O. Adanır & A. Favaro, Çev.; 3. bs). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2020c). *Simülakrlar ve Simülasyon* (O. Adanır, Çev.; 13. bs). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2021). *Tüketim Toplumu* (N. Tural & F. Keskin, Çev.; 16. bs). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J., & Noailles, E. V. (2007). *Exiles From Dialogue* (C. Turner, Çev.). Cambridge: Polity Press.
- Baudrillard, J., & Nouvel, J. (2011). *Tekil Nesneler Mimarlık Ve Felsefe* (A. U. Kılıç, Çev.; 1. bs). İstanbul: YEM Yayın.
- Brenifier O., & Millon I. (2013). *Nasrettin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek* (E. Ayhan, Çev.; 2. bs). İzmir: Tudem.
- Bürger, P. (2019). *Avangard Kuramı* (E. Özbek & Ş. Öztürk, Çev.; 2. bs). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Capaldi, N. (2004). *John Stuart Mill A Biography*. New York: Cambridge University Press.
- Cevizci, A. (2020). *Felsefe Tarihi Thales'ten Baudrillard'a* (20. bs). İstanbul: Say Yayınları.
- Curzon, P., & McOwan, P. W. (2018). *Computational Thinking: Die Welt des algorithmischen Denkens – in Spielen, Zaubertricks und Rätseln*. Springer Berlin /Heidelberg.
- Deniz, M. F. (2023). Klasik İktidar Tipinin Meşruiyet Argümanları ve İnsan Anlayışının Sorgulanması. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* (60), 97-107. <https://doi.org/10.5152/ilted.2023.23464>
- Drobnik, O. (1985). Was ist Telematik? *It - Information Technology*, 27(1-6), 23-27. <https://doi.org/10.1524/itit.1985.27.16.23>
- Eagleton, T. (2018). *Tanrı'nın Ölümü ve Kültür* (S. Dingiloğlu, Çev.; 2. bs). İstanbul: Yordam Kitap.
- Foucault, M. (2019). *Hapishanenin Doğuşu* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi* (E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gane, M. (2008). *Jean Baudrillard: Radikal Belirsizlik* (A. Utku & S. Toker, Çev.; 1. bs). Ankara: De Ki Basım Yayın Ltd. Şti.

- Gao, W. (1997). Communication: From Concept to Practice. *Communication: From Concept to Practice.*, 224-225. <https://doi.org/10.1109/CMPSAC.1997.624799>
- Gökalp, N. (1995). İslam ve Hristiyan Personalizmi Üzerine. *Felsefe Dünyası*, 16, 92-99.
- Gözütok, Ş. (2019). *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., & Yolsal, Ü. H. (2002). Baudrillard, Jean. İçinde *Felsefe Sözlüğü* (ss. 174-180). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gülensoy, T. (2011). Özgürlük. İçinde *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü - Etimolojik Sözlük Denemesi- II (O-Z)* (2. bs, C. 2, s. 1204). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hayyam, Ö. (2020). *Dörtlükler-Rubailer-* (S. Eyüboğlu, Çev.; 30. bs). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- İnal, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 795-820. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000568](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000568)
- Kant, I. (1995). *Ahlâk Metafizikinin Temellendirilmesi* (İ. Kuçuradi, Çev.; 2. bs). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2009). *An Answer to the Question: "What is Enlightenment?"* (H. B. Nisbet, Çev.; 11. bs). London: Penguin Books.
- Kardeş, M. E. (2022). Özgürlüğün Uğrakları: Henri Lefebvre'in Metafelsefesi. İçinde A. Öztürk & C. C. Çevik (Ed.), *Kavramlar Tarihi Özgürlük* (ss. 542-583). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değerler Eğitimi Ve Hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Koca, E. (2022). Kant'ın Etik Kuramında Özgürlük. İçinde A. Öztürk & C. C. Çevik (Ed.), *Kavramlar Tarihi Özgürlük* (ss. 310-331). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Lacan, J. (2020). *Psikanalizin Temel İlkeleri Ecrips'den İki Makale* (M. İzmir, Çev.; 1. bs). Ankara: Çolpan Kitap.
- Lahbabi, M. A. (1972). *İslam Şahsiyetçiliği* (İ. H. Akın, Çev.). İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Lyotard, J.-F. (2019). *Postmodern Durum* (İ. Birkan, Çev.; 3. bs). Ankara: BilgeSu.
- Murteza, G. (2022). John Stuart Mill'in Özgürlük Savunusu. İçinde A. Öztürk & C. C. Çevik (Ed.), *Kavramlar Tarihi Özgürlük* (ss. 368-387). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Nora, S., & Minc, A. (1978). *L'informatisation de la société*. Paris: ocumentation française.
- Özel, İ. (2020). *Taşları Yemek Yasak* (14. bs). İstanbul: TİYO Yayıncılık.
- Özlem, D. (2009). *Anlamdan Geleneğe, Kimlikten Özgürlüğe (Kavramlar Ve Tarihleri III)*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Redhouse, J. W. S. (1884). Virtuality. İçinde *A Lexicon, English and Turkish, Shewing in Turkish, the Literal, Incidental, Figurative, Colloquial and Technical Significations of the English Terms, Indicating Their Pronunciation in a New and Systematic Manner and Preceded by a Sketch of English Etymology, to Facilitate to Turkish Students the Acquisition of the English Language*. (s. 800). Constaantinople: A. H. Boyajian.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim Felsefesi* (3. bs). Ankara: PEGEM.
- Şirin, H. (2017). *Türk Dilinin Özgürlük Anlamlı Sözleri*. XII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri Kitabı- İhsan Doğramacı'ya Armağan KİTABI, Bükreş.
- Tubbs, N. (2017). *Batı Felsefesi Tarihi* (D. B. Kılınç, Çev.; 1. bs). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

- Tufan, H. (2014). *Akıllı Ulaşım Sistemleri Uygulamaları Ve Türkiye için AUS Mimarisi Önerisi* [Ulaştırma ve Haberleşme Uzmanlığı Tezi]. Ankara. [https://hgm.uab.gov.tr/uploads/pages/akilli-ulasim-sistemler-  
aus/hasan-tufan-akilli-ulasim-sistemleri-uygulamaları-ve-türkiye-icin-bir-aus-mimarisi-önerisi.pdf](https://hgm.uab.gov.tr/uploads/pages/akilli-ulasim-sistemler-aus/hasan-tufan-akilli-ulasim-sistemleri-uygulamaları-ve-türkiye-icin-bir-aus-mimarisi-önerisi.pdf)
- Walters, J. (2012). *Baudrillard and Theology*. London: T&T Clark.
- West, D. (2020). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya*. (A. Cevizci, Çev.; 6. bs). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Yılmaz, A. (2020). *Yapay Zekâ* (7. bs). İstanbul: KODLAP Yayın Dağıtım Yazılım ve Eğitim hizmetleri San. ve Tic. Ltd. Şti.

## Türkçe Tıp Eserlerinde Tarçın ve Dönemin Dili Üzerine Değerlendirmeler Evaluations on Cinnamon and the Language of the Period in Turkish Medical Works

Ahu Cavlazoğlu Davulcu<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Bozkır MYO, Konya/Türkiye, <https://ror.org/045hgzm75>, <https://orcid.org/0000-0001-8899-4801>, [ahucavlaz@selcuk.edu.tr](mailto:ahucavlaz@selcuk.edu.tr)

Assistant Professor, Selçuk University, Bozkır Vocational School, Konya/Turkey, <https://ror.org/045hgzm75>, <https://orcid.org/0000-0001-8899-4801>, [ahucavlaz@selcuk.edu.tr](mailto:ahucavlaz@selcuk.edu.tr).

\* Corresponding author

### Araştırma Makalesi

#### Süreç

Geliş Tarihi: 24.07.2024

Kabul Tarihi: 17.09.2024

Yayın Tarihi: 30.09.2024

#### Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

#### Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

#### Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını **CC BY-NC 4.0** lisansı altında yayımlanmaktadır.

#### Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Ahu Cavlazoğlu Davulcu

#### Etik Bildirim

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

#### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

#### Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

#### Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

#### Atıf

Cavlazoğlu Davulcu, A. (2024). Türkçe tıp eserlerinde tarçın ve dönemin dili üzerine değerlendirmeler. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 319-331, <https://doi.org/10.30622/tarr.1521456>

### Öz

Kaynaklar incelendiğinde yüzyıllardır tarçının dünyanın en eski baharat ve tıbbi bitkilerinden biri olduğu bilinmektedir. Tıbbi bitkiler insanoğlu tarafından farklı amaçlarla kurutulup, ezilip, toz hâlinde veya başka droglarla karıştırılarak kullanılmıştır. Tarçın dünyanın çeşitli yerlerinde eski dönemlerden beri dinî törenlerde, halk tababetinde ve mutfak kültüründe yer almıştır. Bugün dünyada çeşitli hastalıkların tedavisinde drog, baharat, koku verici madde olarak kozmetik sektöründe ve halk tıbbında yaygın biçimde kullanılmakta ve şifa kaynağı olarak bilinmektedir. Bitkiler, dünyada olduğu gibi Osmanlı döneminde de çeşitli hastalıkların tedavisi ve koruyucu sağlık için zorunlu bir ilaç kaynağı olmuştur. Dönemin tıp anlayışı, 19. yüzyıla kadar Eski Yunan'da hastalık sebeplerinin açıklanmasında kullanılan Humoral Patoloji ve Dört Unsurlu (Dört Hilt -Ahlât-ı Erbaa) teorisi üzerine kurulmuştur. Tabiatı bulunan ateş, su, toprak, hava bu dört unsurun karşılığı insanda bulunan kan, balgam, sarı safra ve kara safra gibi dört hilttir. Bunlar da vücutta sıcaklık, kuruluk, soğukluk, nemlilik özelliği taşımaktadır. Vücuda alınan her besin bu dört maddeye dönüşmektedir. Bu teoriye göre sağlık vücuttaki bu hiltlerin (sıvı) dengede durmasına, hastalık ise bu dengenin bozulmasına bağlıdır. Bu dört sıvının (humor, hilt) beden içerisindeki oranları insanın mizacını belirlemektedir. Doğadaki her besinin mizacı vardır. Bunlar "sıcak (har, germ), soğuk (barid, serd), kuru (yabis, huşk), nemli (ratb, ter)" olarak adlandırılır. Dört hilt (humoral patoloji) teorisine göre tarçın sıcak ve kuru özelliğe sahiptir. Tabiatı gereği yumuşatıcı ve ısıtıcı özelliği ile hastalıkları iyileştirmektedir. Türkçe tıp yazmalarında tarçın, "darçin/darçini" şeklinde geçmektedir. Türkçe tıp eserlerinde tarçın çeşitli macun ve drogların reçetelerinde ayrıca Osmanlı mutfaklarında yer almaktadır. Tarihî tıp mecmuaları içindeki ilaç terkiplerinde bulunan tıbbi bitkiler ve kullanımları botanik, tıp, eczacılık gibi alanların araştırma konusu olduğu gibi Türkçenin söz varlığını dolayısıyla filoloji bilimini de yakından ilgilendirmektedir. Selçuklu döneminde Türkçe konuşma dili olarak kullanılmıştır. Bilim dili Arapça ve Farsça olduğu için tıp eserleri de bu dillerde yazılmıştır. Anadolu Beylikleri döneminde Türkçeye önem verilmiş, o zamana kadar konuşma dili olan Türkçe artık devlet, yazılı edebiyat ve bilim dili hâline gelmiştir. Anadolu'da ilk Türkçe tıp eseri XIII. yüzyılın başlarında olsa da, tıp dilinin Türkçeleşmesi XIV. yüzyılın ikinci yarısına denk gelmektedir. Bu yüzyıla baktığımızda Anadolu bilim, kültür, sanat ve edebiyat eserleri verilmesi açısından oldukça gelişmiştir. XIII-XV. yüzyıl Türkçe tıp eserleri tıp dilinin Türkçeleşmesine büyük katkı sağlamıştır. Daha sonraki dönemlerde Osmanlı Türkçesiyle yazılmış dönemine ışık tutan Türkçe tıp eserleri de mevcuttur. Bu eserlerin çoğunluğunda okuyana faydalı olmayı amaçladığı için kullanılan dil oldukça sade, akıcı ve anlaşılırdır. Genel olarak birçok terimin eserlerde Türkçe, Arapça, Farsça, Yunanca veya Frenkçe olarak yer alması, Türkçenin diğer dillerle boy ölçüştüğünün ve bilim dili olduğunun kanıtıdır. Bu çalışmamızda Müntehab-ı Şifa (XIV. yüzyıl), Tabiatnâme (XIV. yüzyıl), Müfid (Nazmü't-Teshil) (XV. yüzyıl), Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf (XVI. yüzyıl), Gâyetü'l-Beyân fi Tedbiri Bedeni'l-İnsan (XVII. yüzyıl), Neşati Efendi'nin Dühn Terkipleri Risalesi (XVIII. yüzyıl) gibi Türkçe tıp yazmalarında bahsi geçen tarçının, tıbbi bitki olarak yeri araştırılacaktır. Böylece bu bitkinin hangi hastalıkların tedavisinde kullanıldığı, teknikleriyle birlikte tespit edilerek günümüz Türkçesine aktarılacaktır. Ayrıca dönemin tıp dili hakkında değerlendirmeler yapılacaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkçe yazılmış tıp eserlerinin alan yazın taraması yapılmıştır. İnsan sağlığını, sağlıklı kalmanın yöntemlerini anlatan tıp eserlerinin araştırılması Türkçenin gücü, söz varlığı, terim zenginliğini ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dili, Tarçın, Tıbbi Bitkiler, Söz Varlığı, Türkçe Tıp Yazmaları.

**Research Article****History**

Received: 24.07.2024

Accepted: 17.09.2024

Date Published: 30.09.2024

**Plagiarism Checks**

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

**Peer-Review**

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

**Copyright & License**

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

**Ethical Statement**

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Ahu Cavlazoğlu Davulcu

**Complaints**

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

**Conflicts of Interest**

The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Grant Support**

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Published**

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

**Cite as**

Cavlazoğlu Davulcu, A. (2024). Evaluations on cinnamon and the language of the period in turkish medical works. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 319-331, <https://doi.org/10.30622/tarr.1521456>

**Abstract**

When the sources are examined, it is known for centuries that cinnamon is one of the oldest spices and medicinal plants in the world. Medicinal plants have been used by humans for various purposes by drying, crushing, powdering or mixing with other drugs. Cinnamon has been included in religious ceremonies, folk medicine and culinary culture since ancient times in various parts of the world. Today, it is widely used in the treatment of various diseases, cosmetics industry, and folk medicine as a drug, spice, and fragrance, and is known as a source of healing. Plants have been an obligatory source of medicine for the treatment of disease and preventive health in the Ottoman period, as well as in the world. The understanding of medicine of the period was based on the theory of Humoral Pathology and Four Elements (Four Hilts-Ahlât-ı Erbaa), which was used to explain the causes of disease in Ancient Greece until the 19th century. Fire, water, earth and air in nature are the four elements that correspond to these Four Elements, such as blood, phlegm, yellow bile and black bile in humans. These also have the characteristics of warmth, dryness, coldness and humidity in the body. Every nutrient taken into the body is converted into these four substances. According to this theory, health depends on the balance of these hilts (fluids) in the body, and disease depends on the disruption of this balance. The proportions of these four fluids (humor, humor) in the body determine one's temperament. Every food in nature has a temperament. These are called "hot (har, germ), cold (barid, serd), dry (yabis, husk), moist (ratb, ter)". According to the theory of Four Hilts (humoral pathology), cinnamon has hot and dry properties. Due to its nature, it heals diseases with its softening and heating properties. In Turkish medical manuscripts, cinnamon is referred to as "darçîn/darçîni". In Turkish medical works, cinnamon is included in the recipes of various pastes and drugs, as well as in Ottoman cuisine. The medicinal plants and their uses, found in drug formulas in historical medical journals, are subjects of research in fields such as botany, medicine and pharmacy, as well as in philology due to their relevance to the Turkish language's vocabulary. During the Seljuk period, Turkish was used as a spoken language. Since the language of science was Arabic and Persian, medical works were also written in these languages. During the Anatolian Beyliks period, Turkish was given importance, and Turkish, which had been a spoken language until then, became the language of the state, written literature and science. Although the first Turkish medical work in Anatolia dates back to the early XIII century, the Turkishization of the medical language coincides with the second half of the XIV century. When we look at this century, Anatolia has developed quite a lot in terms of science, culture, art and literature. XIII-XV century Turkish medical works have made a great contribution to the Turkishization of the medical language. In later periods, there are also Turkish medical works, written in Ottoman Turkish, that shed light on their periods. In the majority of these works, the language used is quite simple, fluent, and understandable, as it aims to be useful to the reader. In general, the fact that many terms in the works appear in Turkish, Arabic, Persian, Greek or Frankish is proof that Turkish competes with other languages and is the language of science. In this study, the place of cinnamon as a medicinal plant, which is mentioned in Turkish medical manuscripts such as Mûntehâb-ı Şifa (XIV century), Tabiatnâme (XIV century), Müfîd (Nazmü't-Teshîl) (XV century), Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf (XVI. century), Gâyetü'l Beyân fi Tedbiri Bedeni'l- İnsan (XVII century), Neşati Efendi's Dühn Terkipleri Risalesi (XVIII century), will be investigated. Thus, the diseases in which this plant is used in the treatment will be determined together with its techniques and transferred to today's Turkish. In line with the purpose of this study, a field literature review was conducted on medical works written in Turkish. Researching medical works that describe human health and methods of staying healthy is important in terms of revealing the power, vocabulary and terminological richness of the Turkish language.

**Keywords:** Turkish language, Cinnamon, Medicinal Plants, Vocabulary, Turkish Medical Manuscripts.

## Giriş

Bitkilerin tedavi amacıyla kullanılması insanoğlu ile birlikte başlamıştır. Hastalıklarda tıbbi bitkilerin kullanımı insanlık tarihi kadar eski olup modern tıpla birlikte kullanımları azalmış olsa da son yıllarda insanların kimyasal maddelerden uzaklaşıp kendilerini korumak için koruyucu tıp unsuru ve tedavi amaçlı bitkilerle tedaviye yöneldikleri görülmektedir. Günümüzde tedavi amaçlı kullanılan bitkilerin yirmi bin civarı olduğu ve beş yüz kadarının üretildiği bilgisi bilimsel olarak kaynaklarda kayıtlıdır (Çakır ve Mankan, 2022: 139).

Tedavi amaçlı kullanılan bitkilerden biri de “tarçın”dır. “*Tarçın (Cinnamomum), defnegiller ailesinden genellikle Asya'nın güneyinde yetişen yaprak dökmeyen aromatik kokulu bir ağaçtır*” (TDK, 2024a). Bu ağaçların iç kabuklarından elde edilen bu baharat yüzyıllardır dünyada farklı kültürler tarafından geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Antik çağdan günümüze kadar dünyada çeşitli hastalıkların tedavisinde tarçın drog, baharat, tatlandırıcı, koku verici madde olarak kozmetik sektöründe tütsü, parfüm, kolonyalarda ve halk tıbbında tıbbi malzeme olarak yaygın biçimde kullanılmakta ve şifa kaynağı olarak bilinmektedir (Güldemir ve Işık, 2012: 312).

Tarçın kelimesinin kökenine baktığımızda Türkçeye Farsçadan geçmiş bir kelime olduğu görülür. “*Dârçîn < F. dâr+ çîn defnegillerden kokulu bir ağaç ve bu ağaçtan elde edilen kokulu baharat.*” (Parlatır, 2006:1632). Türkçedeki tarçın sözü «Çin ağacı» anlamına gelen Farsça dârçîn (دارچین) kelimesinden alıntıdır. “*< Far dârçîn (~ dârçîni) 'cinnamon' (dâr 'wood', çîni 'Chinese'). Tarçın kelimesi dünya dillerine Farsçadan geçmiş ve benzer şekilde isimlendirilmiştir. Arapçada dâr-şîni olarak kullanılır. Tibetçeye dal çini olarak geçmiştir. Diğer Türk dillerinde de Azerbaycan Türkçesinde darçın; Türkmen Türkçesinde dalçın; Kırgız Türkçesinde darçin; Kazak Türkçesinde darşın şekliyle kullanılmaktadır*” (TDK, 2024b). Sözcüğün telaffuzunun kolay şekli zamanla yerini tarçına bırakmıştır. Halk ağzında da tarçın uzun süredir kullanılmaktadır. Halk ağzında tarçının; darcın, darçın gibi söyleyiş farklılıkları; kara kabuk, kara kat, kara kıllı, tatlı kabuk, tatlı kabık gibi farklı adları da bulunmaktadır (Aksoy vd., 2009: 1369, 2646, 3846; TDK, 2024c).

Bu tıbbi bitki Anadolu tıp eserleri, mutfak kitapları dışında çeşitli hikâyeleri, şiirleri de süslemektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda Osmanlı tıbbi ile ilgili eserlerin taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması esnasında öncelikle XIV. yüzyıl itibarıyla kaleme alınan Türkçe tıp eserleri ile Osmanlı tıbbi ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

## 1. Tarçının Tıbbi Kullanımı

Tarçın; defnegiller (Lauraceae) familyasından, genellikle Güney ve Güneydoğu Asya'da yetişen ve değişik türleri bulunan bir ağaçtır. (Cinnamomum) Bu ağacın içindeki baharat olarak kullanılan kabuğuna da tarçın denilmektedir. Tarçın baharatı, ağacının kabuklarından elde edilen iç kabuğun kurutup öğütülmesiyle elde edilir. Tarçının gövdesinden elde edilen kabukları yanında yaprakları, çiçekleri, meyveleri ve kökleri de uçucu yağ ve ekstrelerin yapımında kullanılmıştır. Tarçın elde edilen onlarca Cinnamomum türü mevcuttur. Bu türlerden en çok bilinenler gerçek tarçın ve Seylan tarçını olarak adlandırılanın aroması yüksek, odunsu kokusu ve tatlımsı lezzeti vardır. Çin tarçını ise yalancı tarçın olarak bilinir, daha acı, kalın kabuklu ve yoğundur “Gerçek tarçın” olarak anılan bu türün dışındaki diğer tüm tarçın çeşitleri “Cassia tip” olarak sınıflandırılmaktadır (Ayyıldız ve Sarper, 2019: 367).



Tarçının dünyadaki üretimi bugün Sri Lanka, Çin, Vietnam, Laos, Seychelles Adaları Madagaskar ve Endonezya’da yapılmaktadır. Güneydoğu Asya’da üretimi yapılan tarçın kalitesi en yüksek olanlardır (İşcan ve Sarıaltın vd., 2022: 311).



**Şekil 1.** Tarçın (Cinnamomum)

Tarçının bilimsel adı “Cinnamomum” Yunanca “kinnamomon” sözcüğünden adını almaktadır. Tarçın en eski dönemlerden beri kullanılan en değerli baharatlardan biridir. Çin’de M.Ö. 2700’de kullanıldığı bilinmektedir. Tarçın pek çok ülkenin tıbbi ilaçları ve halk tababetinde yerini almış bir bitkidir. İncil ve eski Sanskrit metinlerinde ismi yer almaktadır. Tarçına dair bilgiler eski Mezopotamya, eski Roma, eski Hint, eski Çin, eski Yunan, Latin ve Osmanlı metinlerinde bulunmaktadır (Gürson ve Özçelikay, 2005:175).

Avrupa üniversitelerinde tıp biliminde temel eser olarak okutulmuş olan alanında yedi yüzyıl boyunca temel kaynak eser olarak süregelen, Türk İslam tıbbının da temel kaynakçalarından biri olan İbni Sina’nın “El-Kanun Fi’t-Tıb” adlı kitabında tarçın yumuşatıcı, ısıtıcı ilaçlar bölümünde hastalıklara faydalı ilaçlar arasında yer almaktadır. Ona göre bütün tarçınların etkisinin açıcı, ısıtıcı ve düzeltici etkiye sahip olup bütün olumsuz etkileri tedavi ettiğini ifade edilmektedir. İbn-i Sina’ya göre tarçın: “*Mercimek gibi olan benlere, kızartı ve çillere iyi gelir. Sirkeyle birlikte dudaklardaki uçuklara iyi gelir. Temre şeklindeki yaraları iyileştirir. Tarçın ağmın felç üzerinde olağanüstü olumlu etkisi vardır. Baştaki ağırlık hissini giderir, beyni rahatlatır. Kronik nezle karşı kullanılır, kulak ağrısını giderir. Katarakta ve bütün göz hastalıklarına iyi gelir, gözdeki ağır rutubeti giderir. Öksürüğe karşı yararlıdır, göğüsteki zararlı maddeleri atar. Karaciğerdeki tıkanıklıkları açar ve onu güçlendirir. Mideyi güçlendirir ve rutubetini kurutur, ödeme karşı yararlıdır. Rahim ve böbrek ağrılarına yararlıdır. İdrar ve regl söktürücüdür. Abortus etkisi vardır. Basura karşı kullanılır. Titreme nöbetinde özellikle yağı kullanılır. Haşarat sokmalarına iyi gelir*” (Kahya, 2003).

Güldemir ve Işık’a göre “*Tarçın çayının mide bulantısını azaltma, sindirimi canlandırma, gaz söktürücü, kabızlığı önleyici, yorgunluğu alıcı, tip I ve II alerjik reaksiyonları engelleyici, rahatlatıcı ve afrodisyak gibi etkileri vardır. Ayrıca ülser engelleyici özelliği de bilinmektedir. Sıcak suya birkaç damla tarçın yağı damlatılarak yapılan hoş karışımın tenefüs edilmesi burun tıkanıklıklarını açmaktadır. Ayrıca doğal bir antiseptiktir, antioksidandır, kan şekeri, trigliserit ve total kolesterol seviyelerini düşürdüğü, kardiyovasküler hastalıklara bağlı risklerin azalmasını sağladığı bilinmektedir*” (Güldemir ve Işık, 2012: 313). Halk arasında bugün fitoterapi uygulamalarında tarçının yeri önemlidir. Sürmenaj hastalığı, ruhsal sorunların tedavisinde faydalıdır. İştah açıcı ve hazmı kolaylaştırıcı etkisi vardır. Mide tembelliğine, mide-bağırsak gazına iyi gelir ve ishali keser. Vücudun direncini ve cinsel arzularını artırır. Soğuk algınlığı, grip için de kullanılır (Yalçın, 2018).

## 2. Türkçe Tıp Eserlerinde Tarçın

Bitkiler, Türkçe tıp eserlerinde çeşitli hastalıkların tedavisi ve koruyucu sağlık için zorunlu bir ilaç ve ilaç kaynağı olmuştur. Tarihî tıp kaynakları incelendiğinde tarçının Osmanlı tıbbında kullanılan en eski baharat, tıbbi bitkilerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Dönemin tıp anlayışında dört hılt (humoral patoloji) teorisine göre tarçın, sıcak ve kuru özelliğe sahiptir. Tabiatı gereği yumuşatıcı ve ısıtıcı özelliği ile hastalıkları iyileştirmektedir. Osmanlı tababetinde çeşitli macun ve drogların reçetelerinde ayrıca Osmanlı mutfağında tarçın yer almaktadır. Türkçe tıp yazmalarında “darçîn/darçîni” adıyla bahsi geçmekte olup birçok hastalığın tedavisinde veya koruyucu hekimlikte tavsiye edilmektedir.

Türklerin tarçın ile tanışmaları Çin, Bizans ve Arap tüccarlar vasıtasıyla olmuştur. İstanbul’un Türkler tarafından fethi sonrası baharat ticareti, Bizanslardan Türklere geçmiş oldu. Baharat ticareti tüm dünyaya aynen devam etti. Tek fark Bizans döneminde Sultanahmet’te olan baharatçılar Osmanlı zamanında Mısır Çarşısı’nda idi. Osmanlı döneminde Bursa İstanbul’dan sonra ikinci baharat merkeziydi. Bursa İpek yoluyla kara yoluyla gelen baharatın merkeziydi. Aktarlık o dönemde İstanbul’dan sonra Bursa’da çok gelişmiştir. On beşinci yüzyılda İtalyan tüccarlar doğudan gelen baharatları Balkanlar’a, Karadeniz ve Tuna limanlarından kuzey ülkelerine taşırlardı. Deniz yoluyla Mısırdan getirilen baharatlar Haliç’e indirilir. İstanbul’a vardığında önce Osmanlı sarayın ihtiyacı karşılanır, geriye kalan da piyasaya verilir. Sarayda en çok kullanılan baharat karabiber, sonra da en çok safranın kullanıldığı kayıtlarda belirtilmiştir. Diğer çokça kullanılan baharatlara kişniş, kimyon, tarçındı. Genel olarak Osmanlı döneminde kullanılan baharatlar günümüzde bizim kullandığımızdan fazladır. Bu baharatlar sadece mutfakta değil aynı zamanda macun ve ilaç yapımında kullanılmaktaydı (Gürsoy, 2013: 103-106).

Dönemin tıp anlayışı bitkilerin Osmanlı’da tıbbi malzeme olarak değerlendirilmesine sebep olmuştur. Bu tıp anlayışında ahlât-ı erbaa denilen dört unsur/dört mizaç kuramı esas alınmaktadır. Buna göre tabiatı yer alan ateş, su, toprak, hava bu dört unsurun karşılığı insanda bulunan kan, balgam, sarı safra ve kara safra gibi dört hılttır. Bunlar da vücutta sıcaklık, kuruluk, soğukluk, nemlilik özelliği taşımaktadır (Sarı, 2012: 105). Vücuda giren her besin, ilaç, bitki, bu dört maddeye dönüşmektedir. Bu dört sıvının (humor, hılt) beden içerisindeki oranları insanın mizacını belirlemektedir. Bu dört sıvıdan birinin azalması, artması, ağır basması gibi dengesizlikler hastalıklara neden olmaktadır. Sağlık bu dört unsur arasında dengenin sağlanması ile mümkündür. Bunun yanı sıra doğadaki her besinin, bitkilerin, drogların (ilâçlar) mizacı vardır. Bunlar “sıcak (har, germ), soğuk (barid, serd), kuru (yabis, huşk), nemli (ratb, ter)” olarak adlandırılır. Bu her yiyecekte ikili bulunurdu. Örn. zeytin “sıcak kuru”, zencefil “sıcak ve kuru”, tarçın da “sıcak ve kuru” özelliğe sahiptir. Koruyucu tıpta besinlerin ve bitkilerin kullanım oranlarını, nitelik ve tesirlerini bilmek önemlidir (Kaya, 2008). Bu dört hılttaki sıcaklık, soğukluk, kuruluk, yaşlık gibi özelliklerden herhangi bir drogda teki mevcutsa ona basit, birden fazla nitelikli ise o droga kompoze (mürekkep) drog denirdi (Demirhan Erdemir, 1989:24).

Tarçın, 14. yüzyılda Celâlüddin Hızır (Hacı Paşa) tarafından yazılmış olan *Müntehâb-ı Şifâ*’da dârcîni biçimiyle geçmektedir. Eserin 4b/14, 6a/13, 28a/11, 30b/7, 38b/12, 42b/5, 44a/6, 49a/7, 67a/10, 71a/1, 73b/14, 78b/8, 83a/1, 85b/2, 89b/8, 90b/13, 91a/13, 93a/10, 96a/11, 97a/10, 99a/10, P102a/10, P104a/4, P104b/10, 107b/8, 109a/5, 117b/15, 124a/5, 126a/9, 132a/3, 139a/5, 145a/9, 13, 151a/12, 164a/8, 164b/6, 165b/5, 166b/14, 171a/12, 171b/2, 15, 172a/13, 178a/4, 9, 178b/10, 14, 179a/6, 12, 178b/10, 14, 179a/6, 12, 180a/10, 183a/8, 184b/10, 185b/14 numaralı satırlarında yer almaktadır (Önler, 1999: 81). Tarçın drog, macunlar, cevâriş, merhem terkipleri, şurup (şerbet, şarâb), kurs, sufûf (toz ilaç) terkiplerinde kullanılmıştır. Bu terkiplerin hangi hastalıklar ve rahatsızlıkların tedavisinde kullanıldığı, kullanım teknikleriyle beraber ayrıntılı olarak eserde yer almaktadır. Bu

esere göre tarçın ıssı (sıcak) ve kuru mizaçlıdır (Önler, 1990: 57; 82). Yumuşatıcı, ısıtıcı droglar içinde yer almaktadır. Gıdalar tedbiri bölümünde balgamî mizaca sahip birinin ısıtıcı ve balgamı kesici yiyecekler olan, nohut suyu, havuç ve tarçını tüketmesi önerilir. “*M4b... balgamî mizâc kişiniñ gıdası ısıdıcı ve balgamı kat’ edici nesnelere olsa gerek nohûdâb ve dârçini ve keşûr...*” (Önler, 1990: 11).

*Müntehâb-ı Şifâ*’da tarçının, bulantıyı önleme, balgamı giderme, baş ağrılarını giderme, göz ağrısına, sıtmaya, ses kısıklığına, basur hastalığına (bevâsîr, nevâsîr rencinde), mide tembelliğine, ağız kokusuna, öksürüğe, mide-bağırsak gazına, ishale, karaciğer ve dalak rencine iyi geldiği ve mideye kuvvet verdiği kayıtlıdır. Yürek ağrısında, yürek oynamasında (hafakân), boğaz şişlerinde yumuşatıcı etkisi, idrar söktürücü, iştah açıcı özelliği de vardır. Kurdeşen, çiçek ve kızamık çıkan yerlere sürülmesi hâlinde yapılan terkipler içinde ilaç maddesi olarak fayda sağlamaktadır. Safran ayrıca afrodisyak etkisiyle cinsel gücü arttırmak (cimâ arttır-) amacıyla, kadınlarda ise adet söktürücü rahim kuvvetlendirici olarak önerilmektedir. Ayrıca haşarat, akrep ve yılan sokmalarına iyi geldiği ifade edilmektedir (Önler, 1990).

14. yüzyılda Farsçadan Türkçeye tercüme edilen *Tabiatnâme*’de tarçının kara safrayı giderdiğinden yumuşattığından bahsedilmektedir. “*105/germ ü huşk oldu deve eti yakîn/ nef’i bu kim acı toyurur hemîn/bitürür illâ ki sevdâ-yı buhâr/dârçini zarrın anuñ def’ ider.*” “*Deve etinin mizacı sıcak ve serttir. En büyük faydası çok doyurucu olmasıdır. Kara safraya ve vücutta gereksiz buharlara sebep olur. Tarçın onun zararını giderir.*” (Karasoy, 2009:50-51).

15. yüzyılda Ahmed Bîcân Efendi’nin *Dürr-i Mekkûn* adlı Eski Oğuz Türkçesinin son döneminde yazılmış Osmanlı Türkçesine geçiş dönemi özellikleri gösteren bir nevi ansiklopedi olan eserin şifalı bitkiler bölümünde (on üçüncü babı otlar ve yemişler) tarçına rastlamaktayız. Eserde tarçının mideye, öksürüğe, nezleye, böbreğe, çigere ve idrar yollarına, mide dolgunluğuna, siroza ve cinsel ilişkiye faydalı olduğu ifade edilmiştir. “*Darçın, ma’deye ve öksürüğe ve nâzleye, böbreğe ve cigere ve beyle, süddeye ve istişkaya ve cimâ’a nâfi’dür.*” (Demirtaş, 2009:184).

15. yüzyılda Muvîddin Mehî’nin yazdığı *Müfîd (Nazmü’t-Teshîl)* adlı eserde tarçına, 10b/5, 12b/15, 43b/7, 51a/12-13, 57b/3, 84b/2, 88b/10, 90a/5, 94a/7, 98b/9, 100b/6, 107b/9 mısralarında rastlanmıştır. Eserde tarçının mizacının üçüncü derecede sıcak ve kuru olduğu balgamı keserek, gönlü ferahlattığı, mide ve çigere kuvvet verdiği, yemeklerin hazmını kolaylaştırdığı (51a/12-13), mide bulantısı ve kusma durumlarında soğuk mizaçlı bireylere ısıtıcı olarak tarçın önerildiğinden bahsedilmektedir (12b/15). Ayrıca yürek ağrısında, yürek oynamasında (hafakân) tarçının hangi besinle tüketilmesi gerektiği, balgamî (balgamın ağır bastığı mizaç) mizaca sahip kişilerde balgamı ısıtıcı ve yumuşatıcı yiyecekler arasında tarçın da anlatılmaktadır (10b/5). İshalin ilaçları arasında tarçın önerilmektedir (90a/1). Cima kuvvetlendirmek için kullanılan afrodisyak terkipler ve besinlerin içinde tarçın da vardır (98b/9). Bu tip eserinde sadece hastalıklar için drog terkipleri verilmemiş aşların, bitkilerin tanıtımı yapılarak hangi yiyeceklerle nasıl tüketilmesi gerektiği ve mizaca göre yiyeceklerin alınması gerekliliği üzerinde durulmuştur (43b/7). Balgamı yumuşatmak için hastaya verilen çorbalar içinde tarçın eklenmektedir. Feraric (tavuk) çorbası içine mastaki, tarçın ve turak otu atılması önerilmektedir: “*107b/9 Çünkü on dört gün geçe virgil ferâric şorvasın/ Mastaki vü darçini ve turak otı katasın*” (Kaya, 2018).

Ayrıca macunlar terkiibinde tarçın sıklıkla kullanılmıştır. Macun-ı felasifel terkiibi içinde tarçın bulunmaktadır. Bu macunun faydaları şunlardır: balgamı keser, zihni açar, yiyeceklerin sindirilmesine yardımcı olur, mide-bağırsak gazını giderir, meniyi arttırır, eklem ağrılarını iyi gelir, dişleri güçlendirir (55a/13-55b/9).

16. yüzyılda yazılan *Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf* adlı tıp eserinde “dârcîn/dârcînî” terkipler içinde yer almaktadır. Eserde baş ağrısı (14b/12), yüz, cilt için (22b/14), yüzdeki lekeler için (23b/6), balgamı gidermek, öksürük tedavisinde, akciğeri temizlemek için (39b/4), ses kısıklığı ve boğaz arıları (40a/714), mide ağrısı (40a/17) için hazırlanan terkiplerin içinde tarçına rastlanmıştır. Tarçının ayrıca yemek hazmını kolaylaştırdığı (43a/8), yürek oynamasına (hafakân) iyi geldiği (71b/17), cinsel (cima) gücünü (51b/17) arttırdığı eserde yer almaktadır. Eserde çeşitli macunların terkiplerinde tarçın vardır aşağıda bu terkiplerden örnekler verilecektir (Cavlazoğlu Davulcu, 2009).

17. yüzyılda yazılan Salih Bin Nasrullah’ın yazdığı *Gâyetü’l-Beyân fi Tedbîr-i Bedeni’l-İnsân* adlı tıp eserinde dârcîn/dârcînî, darçîn macunu, dârcîn kabı (kabuğu), dârcîn şarabı, dârcîn suyu yer almaktadır. Eserde tarçının mizacı ıssı (sıcak) gıdalardan olduğu özellikle vücutta balgamın arttığı kış aylarında tarçının kebab ve kavurmalar üzerine atılması, yemeleri gerektiği yönünde bilgi verilmektedir (43b/5). Ayrıca esere göre tarçın mideyi güçlendirir ve rutubetini azaltır, meniyi artırır cimaya kuvvet verir (114a/7-17), mide hazmını kolaylaştırır (114b 4-11), tarçın macunu özellikle mide hazmını kolaylaştırmada önerilmektedir. Tarçın zihni açar, bedenini sağlığını korur; rahim, böbrek, idrar yolları ve karaciğere (120a/11-17) yararlıdır. Nefes darlığı ve öksürüğe (123a/7), mide ve bağırsak gazlarına (189a/13), kusmayı engellemede (192b/4), ishale (196b/10), safra ve balgamı gidermede (280a/6) faydalıdır (Elbir, 2000).

18. yüzyılda Derviş Mehmed’in *Dühn Terkiplerine Ait Risalesinde* tıbbi yağlar terkiplerinde, Neşati yağı içine konulan yağlardan biri olan tarçın yağının yapılışı ve katılacak miktarı anlatılmaktadır: “*Tarçın Yağı 5 dirhem, İstanbul’un her yerinde bulunur ve herkes imbikten çıkarır. Yapılışı: 1 veya 2 vukıyye tarçın dövülüp ufalandıktan sonra 14 gün gül suyunda ıslatılır. Kar’a ve imbik ile damıtılır. Yağı, damıtılmış suyundan ayrılıp kullanılır.*” Bu yağ eserde damıtma yöntemiyle elde edilen ürünler mukattarât (damıtılmış sıvılar) başlığı altında anlatılmaktadır. Tarçın kar’a ve imbik ile damıtılır ve güzel kokulu yağlar yani mu’attarât eczalar içinde değerlendirilmiştir (Sarı, 2009:127). Tarçın yağının da bulunduğu dühnün (tıbbi yağ) pek çok faydası vardır. Bu yağın faydaları şunlardır: Eklem ağrıları, şiddetli nezlelerde baş ağrısı ve nezleye, yanıklara karşı kullanılır. Ayrıca bu tıbbi yağın adet söktürücü ve yaralara merhem olma özelliği de vardır. Esere göre salgın hastalık (veba) dönemlerinde bu mübarek ve yumuşak yağı kullanmak uygundur (Sarı, 2009:124-125).

Tarihî tıp kitaplarında tarçının geçtiği terkiplerden örnekler şu şekildedir: “*10b/3-5 kanķı şahsın mizacı balgamîdür vireler/ Balgamı ıstıtcı kaķ’ eyleyici nesnelere/ Anları bilgil nedür ol şalgam ü keşür aşı/ Toħm-ı asfûr dârcînî hem nehûd suyu bişi*” “*51a/12-13 Dârcînün tabî’âtın bildürür/ Dârcînî hâr u yâbisdür üçüncü derecede/ Balgamı kaķ’ idüben gönli ferâh eyler dede/ Ma’de-y-ile cigere kuvvet virür iy pâk u dîn/ Hem ta’âmı hazm idüp*”(Kaya, 2018).

“*55b/5-11 ma’cün-ı muķavvî bu bir ma’cündür ki gâyet ile bedene kuvvet virür huşûsa ‘ilden kalmış ola yahûd süst-i endâm olmuş ola sinâmeki on iki dirhem üzerlik toħmı altı dirhem çörek otu dört dirhem bâdem içi altı dirhem cevz-i buvâ üç dirhem dârcîn biş dirhem karanfil ve zencebîl dahi bişer dirhem olup zıkr olunan eczâlar ba’dü’s-sahķ kadar kifâyecik bal ile ma’cün idüp aħşâm şabâh altışar dirhem isti’mâl olına*” “*22b 14-15...ve*

beñzi 14) dahı hūb ve mücellā ider ve dahı **dârcîn** yimek nâfi 'dür ki yüzüñ şarılığūñ 15) def' ider" (Cavlazoğlu Davulcu, 2009).

"M73b14-15 ...ishal-i demeviyye ki cigerden ola müfiddür hamirsüz etmek cigere südde hâsıl eder dârcînî cigerüñ süddesin açar." "M166b13-15 Mâcun- ı Siyâzritus şan'atı budur şabr-ı usukûtürî on beşer direm gârikûn yigirmi direm za'firân ve **dârcînî** ve egir ve maşakî ve belâsan yağı ve ferfiyûn ve ak fülful ve kara fülful ve dar-ı fülful ve mürr-i sâfi ve çintiyâne ve hamâma ve her birinden dörder direm âsârûn ve selihe ve sakmûniya ellişer direm sünbül-i hoş-büy üç buçuk direm bu dükelin yumuşak döğeler ve eleyeler ve üç edviyye miqdârın sızmış balıla yoğuralar ve bir sırça çanağa koyup altı ay kıoyalar tura hâcet vaktında dört mişkâl bundan alalar" (Önler, 1990).

"13a/11-14 ...mizâci bârid olan kimseler eger balğamî olurlarsa gıdâsı kebâb ola üzerine büber ve **dârcînî** ve kemmûn ekeler bâ' de tenâvül ideler ve kıoyun etiyle bişmiş pirine pilavına büber ve **dârcînî** eküp tenâvül ideler" 43b/1-5 "ammâ kış faşlının tabî'atı bârid-raşbdur bu faşılta bedene balğam gâlib olur bu faşılta riyâzeti çok eyleyeler ve gıdâları ziyâde yiyeler zîrâ hazıma kavı olur ve tabî'atı ıssı ta'âmlar isti'mâl eyleyeler ve kebâblar ve kıavurmaların üzerine **dârcînî** eküp yiyeler ve tabî'atı şovuk ta'âmlardan şakınalar" (Elbir, 2000).

"114a/ 3-11 "...mâ'cun -ı mülûki İbn-i Mâseveyh'in muhtarıdur a'za-i re'iseye kuvvet virür ve menî ziyâde eyler ve cimâ'ya kuvvet virür şıfatı budur çam fıstığı altmış dört dirhem incü ve kabı şoyulmuş bâdem her birinden elli direm **dârcînî** on iki direm kıaranfûl ve şandal her birinden üç dirhem üd dört dirhem 'anber bir dirhem misk südüs dirhem kıfâyet kıadar şekeri gül sıuyıyla ezüp mâcun eyleyeler." (Elbir, 2000).

"114b/4-11 cevâriş-i **dârcînî** İbn-i Maseveyh'in muhtarıdur hazma mu'indür ve ruḡbetleri kıurudur ve gıdayı bedene ulaşıdurur şerbeti bir dirhemden iki dirheme dekdür şıfatı budur **dârcînî** on beş dirhem kemmûn ve andız her birinden dörder dirhem hâvlincân yedi dirhem kıaranfûl ve dar-ı fülful ve kıakule -i kebir ve kıakule-i sagir ve zencebîl ve besbâse ve cevz-i bevva ve 'üd her birinden üçer dirhem za'ferân bir dirhem ve misk sülüsân dirhem şeker kıırk dirhem kıfâyet kıadar bal-ile mâcun eyleyeler" (Elbir, 2000).

"17b/8-9 18a/1-5 **dârcîn** yağı direm 5 Asitânedede her maḡallde bulunur ve herkes inbikden çıkırır san'atı bir vukıyye ya iki vukıyye **dârcîn** alup daḡk ve saḡk idüp çirîş idesin ve on dört gün gül sıuyunda ısladup kıar'a ve inbik ile taddîr idesin yağı muḡaddarâtdan ayırup isti'mâl idesin" (Sarı, 2009).

## 2.1. Dönemin Tıp Dili Üzerine Değerlendirmeler

Selçuklu dönemi tıp eserleri Arapça ve Farsça yazılmıştır. Türkçe, beylikler dönemine kadar konuşma dili olarak kullanılmıştır. Anadolu Beylikleri döneminde o zamana kadar konuşma dili olan Türkçe artık devlet ve yazılı edebiyat dilidir. Anadolu'da ilk Türkçe tıp eseri XIII. yüzyılın ilk çeyreğinde Hekim Bereket'in Tuhfe-i Mübârizî adlı eseri ile başlamış olsa da, tıp dilinin Türkçeleşmesi XIV. yüzyılın ikinci yarısında olmuştur (Bayat, 2008: 62). Bu yüzyılda Mâverâünnehir ve Anadolu; bilim, kültür, san'at ve edebiyat yönüyle oldukça gelişmiştir. Anadolu beyliklerinin etkisiyle Eski Oğuz Türkçesinin yazı dili hâline gelmeye başlaması, tıp eserlerinin kolaylıkla okuyup anlaşılabilmesi ve dili Türkçe olan halka yönelik sade eserler yazılması o dönemde oldukça etkili olmuştur (Ölker ve Direkci, 2009: 296).



Tıp bilimi insanı doğrudan etkileyen bilim dalıdır. İnsanlara doğru bilgiyi kendi dillerinde ileterek faydalı olmak amacıyla yazılan Türkçe tıp eserleri, özellikle XV. yüzyılda tıp dilinin büyük oranda Türkçeleşmesine ve dolayısıyla ciddi bir Türkçe tıp terminolojisinin oluşmasını sağlamıştır (Kaya, 2008: 19). Osmanlı döneminde halk hekimliği geleneği çok yaygındı. Osmanlı, her bölgeye hekim ulaştırılmıyordu. Bu sebeple usta-çırak ilişkisiyle eğitim almış gezici tabip ve cerrahlara, halk için yol gösterecek eserlere ihtiyaç duyuluyordu. Bu gereksinim nedeniyle müellifler de eserlerini sade bir Türkçe yazmayı tercih ediyorlardı (Sarı, 1999: 20).

XIII-XV. yüzyıl tıp eserlerinin büyük çoğunluğunun hareketli yazılmış olması okunması ve bazı problemlerin aydınlatılması açısından önemlidir. Her ne kadar dinî ve kültürel ilişkiler sonucu Türkçe telif ve tercüme eserlere Arapça ve Farsça kelimeler ve terkipler girmiş olsa da tıp eserleri halka faydalı olmak amacıyla ağdalı ifadelerden uzak, sanat kaygısı olmadan, sade anlaşılır yazılmıştır. Arapça, Farsça kelime sayısı klasik Osmanlıcaya nazaran oldukça azdır (Bayat, 2008: 62).

Eski Oğuz Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi ile yazılmış tıp eserleri manzum veya mensur yazılmıştır. Mensur yazılan tıp eserleri dışında şiirle öğretimin yaygın olduğu dönemde manzum eserler de yazılmıştır. Hekim Bereket tarafından yazılan Tutmacı'nın *Tabiatnâmesi* (Karasoy, 2009), Hacı Paşa'nın *Teshîlü 'ş-Şifâ* adlı eserinin nazma çekilmiş hâli olan *Müfid* manzum tıp metinlerindedir (Kaya, 2008: 34). Çalışmamızın tarçın bahsinde manzum bu iki eser inceledik. Diğer incelediğimiz eserler *Müntehâb-ı Şifa (XIV.yy)*, *Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf (XVI. yy)*, *Gâyetü'l-Beyân fî Tedbiri Bedeni'l-İnsan (XVII.yy)*, *Neşati Efendi'nin Dühn Terkipleri Risalesi (XVIII.yy)* mensur yazılan tıp eserleridir.

Eski tıp yazmaları söz varlığı açısından dönemin tıp terimlerini içermektedir. Bu terimler bitki adları, hastalık adları, organ adları, genel sağlık terimleri, macunlar, yakılar ve merhemler, matbuhlar (pişirilmiş ilaçlar), lu'ûklar ( yalanacak ilaçlar), sufûflar (toz haline getirilmiş ilaçlar), şuruplar olarak gruplandırılabilir. Eserlerin genel önemli özellikleri arasında, bir kelimenin Farsçası ya da Arapçasının yanında genellikle Türkçesinin de verilmesidir. Bu tıp eserleri bu yönüyle söz varlığı açısından önemli bir vazife de üstlenmiştir. Eserlerde verilen yabancı kelime, bir hastalık adı ise ayrıntılı açıklamış, kelimenin ne demek istediği ifade edilmiş böylece teşhis ve tedavide kolaylık sağlanmıştır. Aşağıda bununla ilgili örnekler verilecektir:

“*tatranbūya kedi otu oğul otu dirler (4a/4); habbū'r-reşād hardal tohmu cırcır dahı dirler (4b/2); “sereṭān yengec ma' nāsına (4b/6); “maṣṭakī şakız ki çeynerler (6a/6); fālic insānuñ eli ayağı yā bir yanı tutulması (8a/4); dā'ūs-saleb şaç ve şakal dökilmesi ya'ni dilkü hastalığı dimek (8a/5); nisyān ki unutsaklıkdur”(9b/7); haḫaḫān ki yürek oynamaqdur (10a/16), dahı bir kök vardur ki aña sirācü'ṭ-turāb dirler ve ruh'uz-zamīrā dirler ve dahı Süleymān peygamber ağacı dimekle 16a/5-7 (52b/8); akçe otu dirler ve ba'zilar ḫalīme dirler ve ba'zilar şultān otu dirler (36b/11); kerdeme ya'nī tere tohmu (57b/6)...vb.” (Cavlazoğlu, 2009).*

“*ḫâr u raḫb olur tabî'atda bil iy dānâ bu kan/ issi vü terdür dimektür ya'nī ma'nīsi 'ayân (5a/9); bârid ü yâbis dimişler, ya'ni kuru ve şovuk dimek-durur ( 5b/6); zırr-ı verd ya'ni gül düğmesi (27b/5); bu remend didükleri göz ağrısıdur bilesiz (74a/11); mağaş ya'nī göbek burmağ-durur (92b/7); selesü'l-bevlin ya'nī südük dâyim akıp durmamağ (97b/14)...vb.” (Kaya, 2008).*

XV. yüzyılda Osmanlı tıbbında hareketlenme dönemidir. Bu dönemde Selçukluların kurduğu darüşşifalardan sağlık hizmeti karşılanmış ve Türkçe tıp eserleri yazılmaya devam etmiştir. XVI. yüzyılda tıbbın



çok ilerleme kaydetmemiş olmamakla beraber Kanuni Sultan Süleyman'ın medreselerinden birini tıbbı ayırmış olduğu bilinmektedir. XVI. yüzyılda Hekim Nidâî tarafından kaleme alınan *Menâfîü'n-Nâs* bu alanda önemli bir yere sahiptir (Ölker ve Direkci, 2009: 296).

XVII. yüzyıl, Osmanlı İmparatorluğu'nun batıdan etkilendiği dönemdir. Aynı zamanda duraklama döneminin sürdüğü, hatta gerilemenin başladığı dönemdir. Bu yüzyılın bilim adamları batılı kaynaklara yönelmeye başlamışlardır. Bu yöneliş doğunun tıp eserlerinin etkisini ortadan kaldırmamıştır. XIX. yüzyıla kadar doğu ilminden ve tıbbından yararlanılmıştır (Elbir, 2000: 18).

XVII ve XVIII. yüzyıllarda Türkçe tıp eserleri bir önceki döneme oranla daha az yazılmıştır. Bu dönemde çoğunlukla edebî metinler yazılmıştır. Ama bu dönemde önemli Türkçe tıp eserlerine de rastlamaktayız. Salih bin Nasrullah'ın eseri bu dönemin önemli eserlerindedir. Osmanlı Türkçesi ile yazılmış bu eserler döneminin dil özelliklerini yansıtmakta ve Eski Anadolu Türkçesinden de izler taşımaktadır. Arapça Farsça kelime ve tamlama oranları Eski Anadolu Türkçesi dönemine oranla daha fazladır. Fakat diğer edebî eserlere oranla bu kullanımlar tıp eserlerinde daha azdır diyebiliriz. Çünkü tıp eserleri faydalı olmak amacıyla tüm halka hitap etmektedir. Eserlerde yer alan hastalıklar ve bunlarla ilgili terimler, tedavi şekilleri, botanik terimleri oldukça fazladır. Bu terimlerin, Türkçe adları yanında Arapça, Farsça, Yunanca gibi dillerdeki karşılıkları verilmektedir. Eserlerde bu durum Türkçenin yetersizliğini göstermeyip, diğer dillerle boy ölçüştüğünün kanıtıdır. Bir terimin, yabancı dildeki karşılığı verilirken, Türkçe karşılığı da verilmiştir. Bu nedenle Türkçenin 17. ve 18. yüzyıllarda tıp eserlerinde güçlü bir konumda olduğu görülmektedir. Aşağıda bu konuyla ilgili örnekler verilecektir:

“*sebât seher ya'ni âdem uyumamağ marazının 'ilâcını beyân ider (130a); nisyân ya'ni unutsamağ marazın 'ilâcını beyân ider (131b); süglün 'Arabca tederrüc dirler tabî'atı hâr-yâbisdür eti sâyir kuşların etinden yegdür dimâğa kuvvet virür ve 'aklı ziyâde eyler eger ödini mecnûnün ve vesvesesi olan kişinin burnına çekseler nâfi'dür ve eger etinden bişürüp üç gün kadar 'ale't-i tevâli yidürseler yine cümünü ve vesveseyi def' eyler serçe Arabca 'uşfûr dirler tabî'atı hâr-yâbisdür bedeni kızdurur (70a); sergile 'Arabca şîtarac dirler üçüncü derecede hâr ve yâbisdür (74b); kabağ 'Arabca fâşera dirler üçüncü derecede hâr ikinci derecede yâbisdür” (75a) (Elbir, 2000).*

## Sonuç

Tarçın (Cinnamomum), defnegiller ailesinden dünyanın en eski baharat ve tıbbi bitkilerinden biridir. Bugün dünyada çeşitli hastalıkların tedavisinde çeşitli yöntemlerle kullanılmakta olup şifa kaynağı olarak bilinmektedir.

Tarihî tıp kaynakları incelendiğinde tarçının Osmanlı tıbbında kullanılan en eski baharat ve tıbbi bitkilerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Osmanlı dönemine ait Türkçe tıp yazmalarında “darçîn/darçîni” adıyla bahsi geçmekte olup birçok hastalığın tedavisinde veya koruyucu hekimlikte tavsiye edilmektedir. Osmanlı tıbbında dört hilt (humoral patoloji) teorisine göre tarçın, sıcak ve kuru özelliğe sahiptir. Tabiatı gereği yumuşatıcı ve ısıtıcı özelliği ile hastalıkları iyileştirmektedir. Osmanlı tababetinde tarçın drog, macun, cevâriş, merhem, şurup (şerbet, şarâb), kurs, sufûf (toz ilaç), tıbbi yağ, merhem terkiplerinde kullanılmıştır. Tarçının kabı (kabuğu), tozu, suyu, yağı dönemin tıp eserlerinde ilaç ve gıda olarak kullanılmaktadır.

Bu tıp kitapları sadece hastalıkların tedavisi için gerekli ilaç terkiplerini içermemekte aynı zamanda besinlerin, aşların insan mizacına (ahlat-ı erbaa) göre tüketilmesi gerekliliği ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilerek her besin veya bitkinin mizacı doğrultusunda hangi besinle hangi mevsimde nasıl tüketilmesi hakkında da bilgi verilmektedir. Osmanlı döneminde koruyucu tıbbın getirisi olan tüketilen yemeklerin mutfak kültürü içinde birer reçete olarak sunulması dikkat çekicidir. Eserlerde hastalıkların tedavi yöntemleri ve sağlığın korunması yönünde gıdaların pişirme yöntemlerinden, pişirme oranlarına, hangi besinlerle pişirilmesi gerektiğinde kadar ayrıntılı bilgi verilmiştir. Sağlıklı kalmak için beslenme önerilerinin birer yemek reçetesi halinde sunulduğu ve sağlığı korumak hastalıkları iyileştirmek için uygulanan ahlat-ı erbaa sisteminin Osmanlı yemek kültürüne de etki ettiğini söyleyebiliriz.

Kadim Osmanlı tıbbında “tarçın” pek çok rahatsızlığın tedavisinde kullanılmıştır. Dönemin tıp eserlerinde bulantıyı önleme, balgamı giderme, baş ağrılarını giderme, göz ağrısına, sıtmaya, ses kısıklığına, basur hastalığına (bevâsîr, nevâsîr rencinde), mide tembelliğine, ağız kokusuna, burun tıkanıklığına, nezleye, öksürüğe, mide-bağırsak gazına, ishale, karaciğer ve dalak rencine iyi gelir ve mideye kuvvet verir. Yürek ağrısında, yürek oynamasında (hafakân), boğaz şişlerinde yumuşatıcı etkisi, idrar söktürücü, iştah açıcı özelliği de vardır. Kurdeşen, çiçek ve kızamık çıkan yerlere sürülmesi halinde yapılan terkipler içinde ilaç maddesi olarak fayda sağlamaktadır. Tarçın ayrıca afrodisyak etkisiyle cinsel gücü arttırmak (cimâ arttır-), kadınlarda ise adet söktürücü rahim kuvvetlendirici olarak önerilmektedir. Ayrıca haşarat, akrep ve yılan sokmalarında da tedavi edici unsur olarak kullanılmaktadır.

Tarih boyunca, bugünkü bilimsel etkileri ile karşılaştırıldığında; tarçının benzer tıbbi etkileri olduğu görülmektedir. Fitoterapi bitkilerle tedavi anlayışının yeniden ön plana çıktığı günümüzde bu tip çalışmalar yeni ilaçların geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bitkilerle tedaviye talep arttıkça farmakolojik çalışmalar yapılarak kültüre dâhil edilmesi sağlanmaktadır.

İnsan sağlığını, sağlıklı kalmanın yollarını ve kurallarını anlatan tıp eserleri, Türk dilinin birçok alanda olduğu gibi tıp alanında yazılmış önemli eserleridir. Türkçenin gücünü, söz varlığı, terim zenginliği bu eserlerin incelenmesiyle ortaya konulmuştur. Türkçe tıp eserlerinde kullanılan dil oldukça sade, akıcı ve anlaşılırdır. Okuyana faydalı olmayı amaçlayan bu eserlerde sade Anadolu Türkçesi kullanılmıştır. Eserlerde genel olarak birçok terimin Türkçe, Arapça, Farsça, Yunanca olarak farklı dillerdeki karşılığının verilmesi, Türkçenin dillerle boy ölçüştüğünün ve bilim dili olduğunun kanıtıdır. Bu yazmaların incelenmesi Türkçe tıp terimlerini ve dönemin dilini ortaya koyması yönüyle ayrıca tıbbi bitkilerin, ilaçların hangi ölçüde, hangi hastalıklara karşı kullanıldığını tespit edilmesi açısından da ayrıca önem arz etmektedir.

### Kaynakça | References

Adivar, A. Adnan (2000). *Osmanlı Türklerinde İlim*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aksoy, Ö., Vardarlı A., vd. (2009). *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-VI*, Ankara.

Ayyıldız, S. ve Sarper, F. (2019). Antioksidan Baharatların Osmanlı Saray Mutfağındaki Yeri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 363-380.  
[https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/47457/599937#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/47457/599937#article_cite)

- Bayat A. H. (2008). “*Tıp Dili ve Terimleri Açısından Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Tıp Kitaplarının Önemi*” Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları, Nobel Matbaacılık, İstanbul.
- Baytop, T. (1999). *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Cavlazoğlu, A. (2009). Kitâb-ı Tıbb-ı Latif (1a-72a İnceleme-Metin-Sözlük), *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Çakır, B. ve Mankan E. (2022). Osmanlı Döneminde Kullanılan Tıbbi Ve Aromatik Bitkilerin Günümüzde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma, *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi (Saffron Journal of Culture and Tourism Research)*, 5(1), 142-156. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/saktad/issue/69771/1066944#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/saktad/issue/69771/1066944#article_cite)
- Demirhan Erdemir, A. (1989). “Ahlât-ı Erbaa”, TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahlat-i-erbaa> maddesinden 07.07.2024 tarihinde alınmıştır.
- Demirtaş, A. (2009). *Yazıcıoğlu Ahmed Bîcan Dürr-i Mecnun (Tıpkıbasım- İnceleme-Çevriyazı- Dizin)*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Elbir, Z.G. (2000). Salih Bin Nasrullah’ın Yazdığı Gâyetü’l Beyân Fi Tedbir-i Bedeni’l- İnsan Giriş-(İnceleme-Metin-Dizin), *Doktora Tezi, Fırat Üniv. Sosyal Bilimler Enst.*
- Güldemir, O. ve Işık N. (2012). *Tatlara Tat Katan Kabuk: Tarçın (Osmanlı Mutfağındaki Yeri) 1. Türk Mutfak Kültürü Sempozyumu (Osmanlı Mutfak Kültürü)*, Bilecik: Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi Yayınları, s. 311-334. [https://www.researchgate.net/publication/330520845\\_Tatlara\\_Tat\\_Katan\\_KabukTarcin](https://www.researchgate.net/publication/330520845_Tatlara_Tat_Katan_KabukTarcin)
- Gürson, O. ve Özçelikay, G. (2005). Tarçın’ın Tarih Boyunca ve Günümüzdeki Kullanımı. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 18(18), 171-183. [https://doi.org/10.1501/OTAM\\_0000000388](https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000388)
- Gürsoy, D. (2013). *Baharat ve Güç. Oğlak Yayıncılık*.
- İşcan, G., Sarıaltın B.vd. (2022). Türkiye’de Tüketime Sunulan Tarçın Türlerinin Anatomik İncelenmesi ve Kumarin Miktarlarının Belirlenmesi. *Gıda*, 47(2), 310-327. <https://doi.org/10.15237/gida.GD22014>
- Kahya, E. (2003), *İbn-i Sina El-Kânûn Fi’t-Tıbb, (Türkçeye Çeviren: Esin Kahya)*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Karasoy, Y.(2009). *Tutmacı Eski Oğuz Türkçesi İle Yazılmış Bir Tıp Kitabı Tabiatnâme*, Palet Yayınları.
- Kaya, E. (2008). Muhyiddin Mehi’nin Müfid (Nazmü’t-Teshil) Adlı Eseri (İnceleme- Metin- Dizin) Ve Bu Eserin XV. Yüzyıl Türk Tıp Dilinin Oluşmasındaki Yeri, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Konya.
- Ölker P., Direkci B. (2009). Hekim Mehmed Nidai’nin Manzum Tıp Risalesi Keyf-i Kitab-ı Nidai. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(22), 295-305. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/99523/hekim-mehmed-nidainin-manzum-tip-risalesi-keyf-i-kitab-i-nidai>

- Önler, Z. (1990). *Celâlüddin Hızır (Hacı Paşa), Müntehâb-ı Şifâ I Giriş-Metin*, TDK Yay., Ankara.
- Önler, Z. (1999). *Celâlüddin Hızır (Hacı Paşa), Müntehâb-ı Şifâ II Sözlük*, TDK Yay., Ankara.
- Parlatır, İ. (2006). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Yargı Yayınevi, Ankara.
- Sarı N. ve Tuğ R. (2009). *Neşati Yağı –Tıbbi Yağlar Üzerine Bir Risale*, İstanbul, Merkezefendi ve Halk Hekimliği Derneği S.83-87.
- Sarı, N. (2012). “Tıp”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*. [https://islamansiklopedisi.org.tr/tip#\\_2-osmanli-donemi](https://islamansiklopedisi.org.tr/tip#_2-osmanli-donemi) adresinden 07.07.2024 tarihinde alınmıştır.
- Sarı, N., (1999). “Osmanlı Hekimliği ve Tıp Bilimi”, *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları*, Sayı 5, İstanbul, s.11-68.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2024a). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 24.06.2024 tarihinde alınmıştır.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2024b). *Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01.07.2024 tarihinde alınmıştır.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2024c). *Derleme Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 24.06.2024 tarihinde alınmıştır.
- Uzel, İ. ve Süveren K. (1999). *Sabuncuoğlu, Şerefeddin, Mücerreb-name (İlk Türkçe Deneysel Tıp eseri)*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, nu: 202, Ankara.
- Yalçın, A. (2018). *Fitoterapi, Öldüren/Yaşatan Bitkiler*, Geçit Kitabevi, İstanbul.

## Rebâbnâme’de “Gönül” ile Alakalı Metaforlar Metaphors About “The Heart” in Rebâbnâme

Aytekin Yıldız<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Doktorant, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, <https://ror.org/00jga9g46>, <https://orcid.org/0000-0003-2996-0542>, [avtekin-1@hotmail.com](mailto:avtekin-1@hotmail.com).

Phd Student, Ministry of National Education, Türkiye, <https://ror.org/00jga9g46>, <https://orcid.org/0000-0003-2996-0542>, [avtekin-1@hotmail.com](mailto:avtekin-1@hotmail.com).

\* Corresponding author

### Araştırma Makalesi

#### Süreç

Geliş Tarihi: 21.05.2024  
Kabul Tarihi: 15.08.2024  
Yayın Tarihi: 30.09.2024

#### Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

#### Değerlendirme

Ön İnceleme: İÇ hakem (editörler).  
İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı  
kürleme.

#### Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

#### Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Aytekin Yıldız

#### Etik Bildirim

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

#### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

#### Finansman

Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

#### Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-  
Akdeniz University, Faculty of Theology,  
Antalya, 07058 Turkey.

#### Atıf

Yıldız, A. (2024). Rebâbnâme’de “gönül” ile alakalı metaforlar. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 332-347, <https://doi.org/10.30622/tarr.1487330>

### Öz

Bu makalede amaç, Sultan Veled’in Rebâbnâme’sinde gönül ile alakalı tasavvufi anlayışın ve buna dayalı olarak yapmış olduğu metaforların tespit edilmesidir. Müellif tasavvufu konu edinen eserinde pek çok vesileyle bu mânevî tekamülün merkezinde yer alan gönüle değinmiş ve bu meydana bir hayli metafor üretmiştir. Zira kalp/gönül ile onun eğitimi ve tasfiyesi haddi zatında soyut bir konudur ve anlaşılıp anlatılması hayli izaha muhtaç olabilmektedir. Tam bu esnada Sultan Veled teşbîh, mecâz, istiâre vb. dil unsurlarını devreye sokarak konuyu muhatapı için anlaşılır hale getirme temayülündedir. Müellif tüm bunları gerçekleştirirken muhatabına konuyu anlatmakla kalmayıp aynı zamanda onu bir hayal âlemine de daldırmiş, böylelikle insanın hem aklına hem duyu dünyasına hitap etmiş olmaktadır. Sultan Veled talimlere tasavvufa dair dersini verirken karşısındakinin canını sıkmadan hatta belki de keyif almasını temin ederek talim ve terbiye etmenin yolunu bulmuş gibidir. Çalışmamıza, haddi zatında tasavvufun mihveri sayılabilecek gönül/kalple ilgili bilgi vererek başladık. Sonra çalışmamıza konu olan Rebâbnâme’nin baştan sona taranması suretiyle gönül/kalp kelimelerinin yerlerinin tespit edilmesi izledi. Akabinde bunu, metafora dair olduğu kanaatine vardığımız kelimeleri müellifin hangi ifadelerle açıklamaya çalıştığı, hakiki anlamında mı yoksa metaforik olarak mı kullandığı saptanmaya çalışıldı. Teşbîh, istiâre, mecâz vb. sanatlarla süslenen anlatımlarla ilgili beyitleri önceleyerek orada vurgulanan hususu başlıklarıyla bu başlık altında konuyla ilgili açıklama sunulmaya çalışıldı. Söz konusu açıklamalarda mevzuyla alakalı ayet-hadis, tasavvufi eserlerden istifade ettiğimiz gibi hususiyetle Mevlânâ’nın Mesnevî’sinden beyitlere yer verdik. Bazı başlıklarda Mevlevîye dışındaki tarikat meşayihine ait divanlardan ve şîirlerden de konuyla alakalı olduğunu düşünülen beyitler örnek olarak sunuldu. Metafor konusunda başta ansiklopedik bir eser olan A. Atilla Şentürk’ün “Osmanlı Şiir Kılavuzu”na olmak üzere, Ahmet Talat Onay’ın “Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar” ve İskender Pala’nın “Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü” adlı eserlerine de yer gelince müracaat etme gayretinde olduk. Zira çalışmamız her ne kadar tasavvufi eksenli bir kitap üzerine de olsa, kitapta yer alan dil, üslup/tarz ve anlatım dille ilgili bir takım sanatları da kapsamaktaydı. Neticede Sultan Veled’in eserinde gönül farklı açılardan ele alıp incelediğini müşahade ettik. Müellif gönül olgusunu diğer tüm tasavvufi düşünceleri gibi muhataplarına anlatma gayretinde olmuştur. Bunu yaparken kimi zaman okuyucunun dikkatini çekmek, kimi zaman anlatımı daha cazip bir hale getirmek ve bazen de konuyu somutlaştırmak adına metafor sanatına başvurmuştur. Sultan Veled bu metodunda, günümüz eğitim anlayışında “somuttan soyuta” şeklinde ifade edilen metodun bir benzerini daha o dönemde sergilemiştir. Mesela gönül katılığını anlatmaya çalışırken demircinin demir dövüp şekil vermede kullandığı “örs”, içinde olumlu-olumsuz envai çeşit şeyi barındırması açısından “derya” ve makbul olan olmayan düşünce ve hayallerin akislerini içinde barındırıp yansıtmaya cihetindense “ayna” gibi metaforlara başvurması bu kabilden sayılabilir. Öte yandan bir düşüncenin insan aklına gelişini ifade ederken “gönle doğmak”, bir hususta kararlı olmanın gerekliliğini dile getirirken “gönle oturtmak”, Hak Teâlâ dışındaki her şeyin (mâsivâ) unutulmasının lüzumunu anlatırken “gönülden atmak” gibi deyimlerle anlatımını süslemesi, Hak erlerinden bahsederken “gönül ehli”, yâre karşı duyulan aşk ve sevdâyı betimlerken “gönül yarası”, yararsız düşüncelerin kalpten atılmasından söz ederken “gönül temizliği” gibi terkiplere yer vermesi yine bu bağlamda değerlendirilebilir. Tüm bunlar Sultan Veled’in zengin ilmi ve tasavvufi kültürünün bir ürünü olan Rebâbnâme’den bizim çalışmamıza yansıyanlarından bazılarıdır. Bu çalışmada müellifin eserindeki tasavvufi anlayışı ve bunun sanatsal bir üslupla ortaya konuluşunun misalleri verilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın bir nebze de olsa Mevlevî tasavvuf anlayışına da katkı sağlayacağı ümidindeyiz.

**Anahtar Kelimeler:** Tasavvuf, Sultan Veled, Gönül, Metafor, Tanrı, insan.

## Research Article

### History

Received: 21.05.2024

Accepted: 15.08.2024

Date Published: 30.09.2024

### Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

### Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

### Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

### Ethical Statement

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Aytekin Yıldız

### Complaints

[turkisharr@gmail.com](mailto:turkisharr@gmail.com)

### Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

### Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

### Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey.

### Cite as

Yıldız, A. (2024). Metaphors about “the heart” in rebâbnâme. *Turkish Academic Research Review*, 9/3, 332-347, <https://doi.org/10.30622/tarr.1487330>

## Abstract

The aim of this article is to determine the Sûfî understanding of the heart in Sultan Veled's Rebâbnâme and the metaphors he made based on it. In his work on Sûfism, the author touched on the heart (gönül), which is at the center of this spiritual evolution, on many occasions and produced a considerable number of metaphors in this regard. Because the heart and its training and purification is an abstract issue in itself and it may need a lot of explanation to be understood and explained. At this point, Sultan Veled introduces linguistic elements such as similes, metaphors, allegories, etc. to make the subject understandable for his audience. While doing all these, the author not only explains the subject to his audience, but also immerses them in a world of imagination, thus appealing to both the mind and the emotional world of the person. We started our study by giving information about the heart, which can be considered the pivot of Sûfism. Then, we scanned the Rebâbnâme, which was the subject of our research, from beginning to end and determined the locations of the word heart. This was then followed by the process of determining the expressions in which the author tried to explain the word, and whether he used them in their literal sense or metaphorically. By prioritizing the verses related to the expressions adorned with figures of speech such as simile, allegory, and metaphor, we tried to present an explanation on the subject by heading the emphasized point there. In the explanations in question, we benefited from Quran verses, hadiths, Sûfî works, and especially Rumi's “Masnavi” related to the subject. Regarding metaphors, we made an effort to refer to A. Atilla Şentürk's “Osmanlı Şiir Kılavuzu” (the Ottoman Poetry Guide), an encyclopedic work on metaphor. Even though our study was about a book based on Sûfism, the language, style and expression in the book also included some linguistic arts. As a matter of fact, the title of our article clearly reveals this. As a result, we observed that Sultan Veled discussed and examined the heart in many ways in his work. Of course, the author made an effort to explain the phenomenon of the heart to his addressees, as in all his other Sûfî thoughts. While doing this, he resorted to using metaphors about the heart, sometimes to attract the reader's attention, sometimes to make his narrative more attractive, and sometimes to make his narrative more concrete. In this method, Sultan Veled exhibited a similar approach expressed as “from concrete to abstract” in today's understanding of education. Based on this perspective, for example, when trying to explain the hardness of the heart, he resorts to the metaphor of the “anvil” used by blacksmiths to forge and shape iron, and compares it to the “sea” in terms of containing a variety of positive and negative things, and to the “mirror” in terms of containing and reflecting the reflections of thoughts and dreams, both acceptable and undesirable can be considered as such. On the other hand, his embellishment of his expression with idioms such as “to be born in the heart” when expressing an idea coming to the human mind, “to be settled in the heart” when expressing the necessity of being determined on a subject, “to throw away from the heart” while explaining the necessity of forgetting everything (mâsiva) except God Almighty, and his use of phrases such as “people of the heart” when talking about the men of truth, and “heartache” when describing the love and affection felt for the beloved, and “heart purity” when talking about removing useless thoughts from the heart can also be evaluated in this context. As far as we could determine, we tried to show both the Sûfî understanding in the author's work and its presentation in an artistic style. We hope that this study will also contribute to the understanding of Mevlevî Sûfism, at least to some extent.

**Keywords:** Sûfism, Sultan Veled, The Heart, Metaphor, God, Human Being.



## Giriş

Her ne kadar tasavvuf ehli “tatmayan bilmez” düşüncesinde olsa da, Hakk’a vuslat uğrunda çıkmış oldukları seferde yaşadıkları halleri, kaydettikleri aşamaları zaman zaman beyan etme ihtiyacı duymuşlar ve bu bağlamda gerek nazım ve gerekse de nesir tarzında sayısız eserler vücuda getirmişlerdir. Önceleri tasavvufa yönelik genel eserler yazan sûfiler zamanla kendi ekollerini kurmuşlar ve meşreplerini açıklayan kitaplar kaleme almışlardır. İşte bu bağlamda eser veren müellif sûfilerden Sultan Veled (ö. 712/1312) de mesnevî tarzında yazmış olduğu Rebâbnâmesi’nde babası Mevlânâ’ (ö. 672/1273) dan almış olduğu tasavvuf anlayışını aktarmaya çalışmıştır. Bu esnada tasavvufun ekseninde yer alan “gönül”e ve onun müstesna mevkiine, kötü özelliklerden ve bahusus mâsivâdan arındırılması ve benzeri lüzumuna işaret etmiştir. Hakk’ın nazargâhı olan gönül mevzuunu ele alıp işlerken anlatımın daha cazip olması, konunun öneminin vurgulanması ve daha iyi idrak edilebilmesi gibi sebeplerle metaforlar kullanmıştır.

Bu kısa girişten sonra Rebâbnâme’de pek çok metafora konu olan kalp/gönül Hakkında biraz bilgi vermek yerinde olacaktır.

### 1. Kalp/Gönül

Sözlükte üstünü altına getirmek, sağa sola çevirmek, içini dışına çıkarmak gibi anlamlara gelen “kalb” aynı zamanda vücutta kanın cereyanını sağlayan uzva (İbrahim Mustafa vd., 1992:66) da ad olmuştur ki yürek (Devellioğlu, 2010:556) özellikle bu anlamda kullanılır. Peygamber Efendimizden nakledilen bir dua da “Ey kalpleri halden hale çeviren Allah’ım kalbimi dinin üzere sabit kıl!” (Tirmizî, “Kader”, 7, “Devât”, 124.) buyurulmaktadır. Bu hadisin muhtevası kalbin sözlük anlamıyla bağdaştığı gibi bu tasarrufun Allah Teâlâ’ya aidiyetine ve kalbin onunla olan bağlantısına da delalet eder. Ayrıca söz konusu hadiste ilgili kelimenin “tef’îl” babından türetilen ism-i fâil kalıbıyla “mukallibe’l-kulûb” şeklinde gelmesi “evirip çevirme” fiilinin mübalağasını ifade eder (İbrahim Mustafa vd., 1992:753) ki bu takdirde gönlün devamlı bir surette Hakk’ın tasarrufuyla karşı karşıya olduğu neticesine varılabilir.

Keşif ve ilhama muhatap olan, irfânî bilginin menba’ı (Uludağ, 2016: 205) kabul edilen kalbin Türkçe karşılığı ise gönüldür. (Uludağ, 2016: 229-232; Devellioğlu, 2010: 210). Hadîs-i kudsî olarak nakledilen bir rivayette Hak Teâlâ’nın yere göğe sığmadığını buna karşılık mümin kulun kalbine sığdığını bildirmesi<sup>1</sup> nahiyesinden bakınca kalp/gönül Hakk’ın mahallidir. Elbette burada söz edilen mahal olma durumu Cenâb-ı Hakk’ın cismen bir yere hulûl etmesi anlamında değildir. Hadisçilerin konuya bakışı hadisin lafzından hareketle bu noktaya kaymış, itikâdî açıdan oluşabilecek yanlış anlamaların önüne geçmek gayretiyle açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu meyanda yaptıkları açıklamada “Hakk’ın gönüle sığması” ifadesiyle Yüce Allah’a imanın, marifetinin, zatına duyulan bağlılık ve muhabbetin kastedildiğini dile getirmişlerdir ki sûfilerin konuya yaklaşımı da bu şekildedir. Nitekim Gazzâlî (ö. 505/1111) “Gayrıdan (mâsivâ) alakayı keserek gönlü Allah’a bağlamak” (Kara, 1990: 34) şeklinde Tasavvufu tarif ederken mânevî tekâmülün gönül/kalp merkezli oluşuna vurgu yapmakla kalmamış, meşhur eseri İhyâ’da kalbe yüz sayfayı aşkın bir bölüm ayırarak konuyu pek çok açıdan incelemiştir (Gazzâlî, 1987: III/1-110). Hasan Basrî (ö. 110/728) kalbin (mânen) ölebileceğini ve o takdirde farzların ifasıyla onu diriltmeye çalışmak gerektiğini belirtmiş, dirilmesi sağlanınca da nafil ibadetlerle terbiye edilmesinin lüzumuna işaret etmiştir (Basrî, 2012: 101). Onun bu tavsiyesi “*Haberiniz olsun ki, Allah’ın*

<sup>1</sup> Hadisçiler nezdinde bu rivayetin bir aslı olmadığı, Cenâb-ı Hak ’ın sevgisinin, marifetinin ve O’na olan imanının ancak kalbe sığabileceği şeklinde anlaşılması gerektiği yoksa Allah’ın bir mekana hulûl etmesi şeklinde değerlendirilemeyeceği aksi takdirde bu düşüncenin küfre düşme sebebi olduğu yönündeki şerh ve izahlar için bkz: Aclûnî, İsmail b. Muhammed, *Keşfu’l-Hafâ ve Müzîlî’l-Elbâs*, çev. Mustafa Genç (İstanbul: beka Yayıncılık, 2019), III/469-471; Ahmet Yıldırım, *Tasavvufun Temel Öğretilerinin Hadislerdeki Dayanakları* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı yayınları, 2013), 251.

zikriyle kalpler mutmain olur.” (er- Ra’d 13/28) ayetiyle bağdaştırılabilir. Bunun tam tersi olarak, insan günah işlediği takdirde kalbin kararması söz konusudur. Zira hadîs-i şerîfte kul günah işleyince kalbine siyah bir nokta vurulduğu, tövbe edince silindiği, günahın tekrarı halindeyse o siyahlığın büyüyüp kişinin kalbini kaplayacağı (Tirmizî, “Tefsîr”, 83.) dile getirilerek bu husus “*Fakat onların kazanmış oldukları şey, kalpleri üzerini kaplamıştır.*” (el- Mutaffifîn 83/14) ayetiyle ilişkilendirilmiştir. Öte yandan “*O gün ki, ne mal faide verir, ve ne de oğullar. Ancak Allah’a selîm bir kalp ile varan kimse müstesnâ.*” (eş-Şuarâ 26/88-89) ilâhî hitabı kullara Yüce Allah’ın huzuruna temiz bir gönülle çıkmayı salık vermektedir.

Tüm bu nakledilenlerden anlaşılmaktadır ki kalp/gönül sürekli değişim halinde olan; kimi zaman paslanıp kararar kimi zaman arınan, kimi zaman (mânen) ölen ve belli şartlarda dirilen, hepsinden önemlisi Hakk’ın mahalli olması bakımından temiz tutulması gereken bir mahiyet arz etmektedir. Mânevî tekâmül yolunda böylesine önemli bir olguya mutasavvıf Sultan Veled’in değinmeden geçmesi elbette düşünülemezdi. Nitekim öyle de olmuştur ve çalışmamıza konu olan eseri Rebâbnâme’de pek çok vesileyle gönül ele almıştır.

### 1.1. Rebâbnâme’de “Gönül” ile İlgili Metaforlar

Müellif tüm tasavvufî izahlarında olduğu gibi gönülden bahsederken de çeşitli metaforlarla anlatımını süslemiş ve muhatabına öyle sunmuştur. Söz konusu metaforları şöyle sıralamak mümkündür:

#### 1.1.1. Nazargâh

“*Hazreti Hızır şefkatle ve muhabbetle dedi ki: ‘Ey Kelîm, ayağını yorganına göre uzat! Cenâb-ı Hak duanı kabul buyurdu seni bize ulaştırdı... Senin gönlünden başka yere Hudâ bakmaz, Hakk’ın rızası senin rızana bağlı olur.*” (170/3838-171/3869)<sup>2</sup>

“*Cüz dilet nebved nazargâhı Hudâ / Der rızâyı tû büved Hak râ rızâ*” (139/7)

Sultan Veled bu beyitler arasında Hızır’ın Hz. Mûsâ’ya yönelik uzunca bir nasihatinden bahsetmektedir. Tüm bunlar içerisinde bizim konumuza esas teşkil eden son beyitte müellif Hz. Mûsâ’(as)nın şahsında Hak erinin gönlünü ele almaktadır. Zira Peygamberliği döneminde Hz. Mûsâ (as) Allah Teâlâ’nın yeryüzündeki elçisi ve halîfesidir. Vahy yoluyla Cenâb-ı Hak ile konuşma şerefine sahip ulû’l-azm bir peygamberdir. En seçkin bir kul olarak kendisi gibi gönül de Hak katında müstesna bir yere sahiptir. Müellif gönül Allah’ın nazargâhı olarak kabul etmektedir. Onun bu anlayışı sünnette yerini bulmaktadır. Nitekim sevgili Peygamberimiz (sas) “*Muhakkak Allah sizin dış görünüşlerinize ve mallarınıza bakmaz. Fakat kalplerinize/gönüllerinize ve amellerinize bakar*” (Müslim, “Birr”, 33) buyurarak mümin kulun asıl muteber olan yönünün kalbi olduğuna dikkat çekmiştir. Dönemindeki müminlerin en mümtâzı olan Hz. Mûsâ’nın (as) kalbi de Sultan Veled’in deyiimiyle Hakk’ın itibar ettiği yerdir. Ona iman ederek getirdiği dini kabul edenler o gönle girip Hak katında muteber olurken, imandan yüz çevirerek o gönül kazanamayanlar Allah indinde makbul olamazlar. Müellif bu ifadesiyle adeta her Hak erinin, kendi döneminin Hz. Mûsâ’(as)sı olduğunu ve onu tanıyıp kabul edenlerin “Merd-i Hudâ”nın gönlüne girmekle Allah katında değer bulacaklarını, Hak erinden yüz çevirenlerin ise ind-i ilâhîde merdut olacaklarını ihsas ettirmektedir.

Mevlânâ da Mesnevî’sinde gönülden nazargâh olarak söz eder:

“*Demek ki şûlelerin nazargâhı o demirdir. Şu halde Tanrı’nın nazargâhı da gönüldür, ten değil!*” (Mevlânâ, 1991: II/838)

#### 1.1.2. Örs

<sup>2</sup> Sultan Veled, Muhammed Behâü’-d-dîn b. Mevlânâ Celâle’-d-dîn, *Rebâbnâme*, çev. İbrahim Hak ı Eroğlu (Konya: İl Kültür Turizm Müdürlüğü Yayınları, 2011), 171. Parantez içindeki ilk sayı Rebâbnâme’nin Eroğlu tercümesindeki sayfa numarasını, taksim (/) işaretinden sonraki sayı ise beyit numarasını göstermektedir. 171’inci sayfa 3869’uncu beyit.

“Bu eğri keman (yanlış zan) onun kafesi olmuştur. Ondan dolayı gönlü demir örs gibi katıdır. Dünya kaygıları onu sağır ve kör etmiştir. O derecede ki Süleyman’ı karınca zannediyor.” (183/4213-4214)

“În kemânı keş ber ô zindân şodest / Z’ân dili ô saht çûn **sindân** şodest.” (151/3)

Sultan Veled bu dizelerinde Hak yolunda olmayan kişinin yanlış düşüncelerini eleştirir. Zira bu fasit fikirler ve yönelişler sahibinin gönlünü karartmakta ve katılaştırmaktadır. Müellif burada kalbi, kendi dönemindeki insanların gayet iyi bildikleri demirci örsüyle ilişkilendirir. Ona göre örsün katılığı demir olmasıyla ilgiliyken, gönül kasveti dünyevi düşüncelerle alakalıdır. Örs, üzerinde kızdırılmış metallerin dövülmesine hiç aldırış etmediği gibi dünyaya dalan gönül de Hakk’ın zikrine ve ondan gelen feyiz ve tecellilere karşı kayıtsızdır; adeta kör ve sağırdır. Müellifin bu değerlendirmesi “Artık Allah’ın zikrinden kalbleri kaskatı kesilmiş olanların vay hallerine!” (ez-Zümer 39/22) ayet-i kerimesiyle örtüşmektedir. Hasan Basrî kendisine kalp katılığından şikayette bulunan birine gönlünü Hakk’ı zikredenlere açmasını ve böyle kimselere yakınlaşmasını (Basrî, 2012: 100) tavsiye ederek tedavi yolunu göstermiştir.

Beyitte geçen “zindân” ve “sindân” kelimelerinin ilk harfleri arasında mahreç yakınlığı olması sebebiyle “cinâs-ı muzârî” vardır.

### 1.1.3. Nûr Deryası

“Şaşılacak şeydir ki kutb-ı zaman olan şeyhin atıye ve ikramlarını dille şerh etmek imkansızdır. Yakın ve uzak niyet ettiği her yere hediyeler bahşeder ve cadılar onun bakışıyla hürî, gönüller **nûr deryası** olur.” (187/4301-4302)

“Gûçehâ bahşed be her nezdik ü dür / Ten şevved z’ô hür dil **deryâyı nûr**” (154/15)

Sultan Veled yukarıya aldığımız kısımda Hak erinin etrafına ne denli olumlu etkisi olduğuna değinmiştir. Sibâk ve siyâk ilişkisi içinde bakıldığında müellif, kâmil şeyhin müritlerine mânevî bir hayat kazandırdığı, hele sözkonusu mürşit zamanın kutbu ise artık onun ikramlarının ve çevresine saçtığı bağış ve ihsanlarının ucu bucağı olmadığı kanaatindedir. Bunlardan biri de beyitte anılan kalbin “nûr deryası”na dönüşmesidir. Onun nûrlu bakışları “cadı” metaforuyla kastedilen mânen kötü konumdaki günahkârları, “hürî” metaforuyla ifade edilen salih/iyi kullara dönüştürdüğü gibi, bir önceki başlıkta değinilen dünyaya dalmış gönülleri de arındırarak o katılıktan kurtarıp adeta bir nûr deryasına çevirmektedir.

Beyitte yakın ve uzak kelimelerinin bir arada kullanımı tezat sanatına güzel bir örnektir. Ayrıca Hak erinin çevresine olumlu etkisinin “hediye” olarak adlandırılmasında istiâre sanatı vardır.

### 1.1.4. Mânâ

“**Mânâ** sudur; suret değirmendir. Haberdar olan suya talip olur. Suret işin iç yüzünü bilmez. Çünkü suret mânânın nakşı yerindedir. Fakat mânâsız suret bir ölüdür. Saf deryanın dalgalarıyla kenara attığı tortu gibi. Şu halde kıymet hep mânâdadır. Sureti bırak! Suret topaktır, sudur. Mânâ gönüldür, candır” (194/4471-4474)

“Hest **ma’nâ** âb u sûret âsiyâ / Âb cüyed her ki dâned âşinâ” (160/14)

Sultan Veled bu beyitlerde suret ve mânâyı kıyaslamakta ve mânevîyatın önemine dikkat çekmektedir. Müellifin bu bölümde suretin mânâ karşısında pek bir kıymetinin olmadığını asıl mühim ve hayatî olanın mânâ olduğunu vurgulamakta ve bunu yaptığı benzetmelerle desteklemektedir. Bu metaforlaştırmada suretle kastedilen insanın bedenidir ki toprak ve sudan yani çamurdan yaratılmıştır (es-Saffât 37/11). Mânâ ise insanın Hak’tan gelen ve yine O’na müteveccih olan yönüdür ki o da gönüldür, candır. Zaten toprak ve sudan müteşekkil bedene can veren, hayatîyet kazandıran da ruhtur. Nitekim müellif sureti kabuğa, mânâyı öze teşbîh ettikten

sonra yukarıdaki temsili getirmekte; mânânın önemini vurgulama sadedinde değirmeni harekete geçiren su misalinden yola çıkarak onu bedene kıymet kazandıran gönüle/cana benzetmektedir.

#### 1.1.5. Derya

“*Hak Teâlâ bir nefes gönülden uzak değildir, gönlüm bir derya gibidir, o deryanın cevheri Hak’tır.*” (233/5432)

“*Nîst hâlî hiç ez dil Hak demî / Hak çû gevher v’în dilem hemçûn yemî*” (195/17)

Sultan Veled bu beytinde gönülü yine deryaya benzetmekte fakat farklı bir açıdan mevzuya yaklaşmaktadır. Beytin geçtiği yer bütün olarak incelendiğinde müellifin, gönlü içinde pek çok şey barındıran bir denize teşbîh ettiği müşahede edilir. Denizde makbul olan olmayan, herhangi bir kıymete haiz olan olmayan pek çok şey vardır. Lakin tüm bunlar içinde kıymetli görülerek aranan, bulmak için çaba sarfedilen şey incidir. Güzellerin değer verip boyunlarına taktığı, sultanlar indinde rağbet gören mücevher odur. Sultan Veled’in bu temsiline tıpkı denizde olduğu gibi gönülde de müspet menfi, değerli değersiz pek çok şey olduğuna, tüm bunlar içinde Hak zikrinin/fikrinin inci mesabesinde olduğuna vurgu yapılmaktadır. Nitekim Hak yolunun sultanları ona kıymet verir ve diğer her şeyden sarfı nazar ederek ona yönelirler. Bu bağlamda müellif taliplere gönül deryasında çerçöp hükmündeki diğer şeylerin boş verilmesinin lüzumuna işaret edip ve inci hükmündeki Allah sevgisine odaklanmaları gerektiğine değinerek asıl talep edilenin bu olduğu dersini verme gayretindedir.

#### 1.1.6. Ayna

“*Gönül, aynaya benzer. Saf olursa gaflet pası ondan silinir. Onda cihanın nakışı görülür. Halkın sırları ona görünür... Fakat o merd-i ilâhî ki yükseklerde uçar her dem tecellî nûrundan feyz alır. Onun aynasında görünenler bundan başkadır... Daima Hudâ’dan söyler gayrıdan değil. Çünkü seyri daima o tarafadır.*” (235/5499-5521)

“*Dil çû mir’ât est cûn sâfi şevd / Zengi gaflet bî gümân ez vey reved*” (198/4)

Sultan Veled bu kez gönlü bir aynayla özdeşleştirir. Beytin devamında düşüncesini detaylandıran müellif riyâzet ve tefekkürle saflık kazanan bir gönülün içinde bulunduğu ortamı bir ayna gibi yansıtacağına değinmektedir. Ayna tutulduğu yerin aksini yansıttığı gibi gönül de çevresindekileri göstermektedir. Göklere tutulursa gökleri, yeryüzüne tutulursa yerdekileri aynada görmek mümkündür. Müellif bu benzetmesiyle gönül aynasının saflaştırılmasının önemine değindiği gibi onun neye döndürülmesi lazım geldiğine de vurgu yapmaktadır. Bu saf aynaya cihanın nakışları veya halkın olumlu-olumsuz düşünceleri değil Hakk’ın cemâli yakışmaktadır. Öyleyse kişi gönül aynasını Hakk’a döndürmeli ve onu seyretmeli, etrafındakilere de Hakk’ın güzelliğini aksettirmelidir.

Anadolu’da yetişmiş sûfilardan Şemseddin Sivâsî (1006/1597) de aynı doğrultuda; Hakk’ı görmek isteyenin gönül aynasını temiz tutması gerektiğini belirtirken şöyle demektedir:

“*Gönül mirâtım pâk it dilersen rü’yet-i Bârî / Ki kalbi yumayan bunda olsar anda nâ bînâ*” (Süer, 2017: 103)

#### 1.1.7. Şeker Kamışı

“*Merd-i Hudâ da âlemin yardımcısıdır ve cihanda Hz. Âdem gibi Allah’ın halîfesidir. Cenâb-ı Hak onu âleme rahmet olarak resûl kılmıştır. Ta ki fakire zengine ihsanda bulunsun. Onun canını anâsır içine koydu ki anâsır ehline de can ve gönül bahşetsin. Körlerin gözü açılısın, cahiller alim, ahmaklar zeki olsun... Onun sevgisi canım ve gönlüm içinde yerleşmiştir. Hudâ’dan daima istediğim odur. Gönlüm şeker kamışına benzer,*

*mayası onun muhabbetidir. Yahut gönlüm, nûru o sevgiden ibaret olan bir gözdür.”*

(254/5961-255/5980)

*“Dil çû ney u ân mihri ô hemçûn şeker / Dil çû çeşm u mihri ô nûru nazar”* (216/13)

Sultan Veled zikrettiğimiz beyitlerde “Merd-i Hudâ”ya yani Hak erine duyduğu sevgiyi dile getirmektedir. O sevgi öylesine çoktur ki tüm vücuduna; adeta zerrelere kadar işlemiştir. Müellif ona karşı içinde bulunan bu duygusunu tarif ederken muhabbet mahalli olarak kabul edilen gönlünü şeker kamışına benzetir. Şeker kamışı, bünyesinde barındırdığı şeker özü sayesinde tat kazanır. Bu o kamışın fitratında/mayasında bulunmaktadır. O bünyeye dışarıdan bir müdahale ile yerleştirilmiş değildir. Müellif kendi gönlünün de aynı şeker kamışı gibi yapısında Hak erine muhabbet hissini taşıdığını ve tatlılığının da bu sevgiden kaynaklandığını düşünür. Mefhumu muhalifi ele alınacak olursa; gönlünde sözkonusu sevgi olmasaydı alelade bir kamış gibi tatsız, tuzsuz bir halde kalacak, şeker kamışı kadar beğenilmeyecek, talep görmeyecekti.

### 1.1.8. Göz

*“Yahut gönlüm, nûru o sevgiden ibaret olan bir gözdür.”* (255/5980)

*“Dil çû ney u ân mihri ô hemçûn şeker / Dil çû çeşm u mihri ô nûru nazar”* (216/13)

Sultan Veled üstte yer verdiğimiz beyitlerin hemen akabindeki bu beyitte de yine Merd-i Hudâ’ya diğer bir tabirle Hak erine duyduğu muhabbet ekseninde beyanlarına devam ederken bu kez de gönlünü bir göze teşbîh etmektedir. Ama bu sıradan bir göz değildir. Aksine o nûrunu, görüşünü Hak erinin sevgisinden alan bir gözdür. Bu teşbîhinde müellif gözün görmek için nûra/ışığa ihtiyaç duyduğu gerçeğine atıfta bulunmaktadır. Nûr/ışık olmadan gözün görme kabiliyetini gerçekleştirebilmesi mümkün değildir. Bir anlamda ışık olmadığı takdirde gözün de bir ehemmiyeti kalmamaktadır. Sultan Veled buradan hareketle gönlünün “Merd-i Hudâ” muhabbetiyle bir anlam kazandığını, aksi takdirde işlevini yitirerek görmeyen göz misali bir kıymetinin kalmayacağını belirtmektedir.

Yukarıdaki beytin her iki mısraında da teşbîh sanatına başvurulmuştur. Ayrıca “dil” ve “mihr” kelimeleri her iki mısra da zikredildiğinden terdîd sanatı da vardır.

### 1.1.9. Gönül Âlemi

*“Hava olmak imkanı suda saklıdır. Onun asıl mahiyeti su şeklinde bulunmaktadır. Bunun için kararsızdır ki aslına koşmak ister. Su, inlemesiyle rüzgara der ki: ‘İrmak tarafına aslına gel! Sen su idin hava oldun. Aslına geri dön ki benlikten kurtulasın... Haydi! Bu toprak ve su âleminde çık da Hak erleri gibi gönül âlemine git!’* (17/280-290)

*“Hîn birûn â z’în cihânî âb u kil / Rev çû merdân der cihânî cân u dil”* (14/1)

Sultan Veled bu dizelerinde mânâ âlemini gönüle izafe etmektedir. Müellif konunun girişinde suyun macerasına atıfta bulunur. Su döngüsü diye bilinen sünnetullahta, buharlaşıp havaya yükselen su şartlar gerçekleşince yağış olarak yere dönüp yine suya karışır ve aslına rücu etmiş olur. Bu misalden yola çıkan Sultan Veled Allah’tan gelen ruhun bu bedende bulunmasının geçiciliğini vurgulayarak daha önce yaşamış Hak erleri gibi muhabbetinin de Allah’a yönelmesi gerektiğinin üstünde durur. Tekrar varılacak olan Hakk’ın huzurunu da “gönül âlemi” diye adlandırır. Nitekim bu sefer bedenle değil kalple ilgili mânevî bir yolculuktur.

Beyitte en aşağıda bulunan dünyevi bedenın kayıtlarından kurtularak en yukarıya; Hak ’ın huzuruna varılması salık verilirken her iki ifadenin aynı beyitte yer alması “tezat” sanatı olarak değerlendirilebilir. Yine cihan kelimesine her iki mısra da yer verildiğinden terdîd sanatı bulunmaktadır.

### 1.1.10. Gönül Adamak

“O sultanlara nasıl candan sevgili olur; canı, **gönlü** onlara nasıl **adarsın**? Onların zikri ruhuna nasıl gıda, yahut cismin canına nasıl feda olabilir? Eğer onlara burada arkadaş olduysan şüphe etme ki ezelde onlarla birlik etmişsin demektir. Velilere dostluk ediyorsan (onları seviyorsan) bil ki mânen onlardansın. Kendini onlardan başka görme! Zâhiren, bâtınen onların aynısın.” (120/2552-2556)

“Key muhibbi ân şehân kerdî zi dil / Key **şevî** hem **vakftî işân** bî sicil” (98/30)

Sultan Veled bu mısralarında sultan diye tabir ettiği Hak erlerine duyulması gereken sevgiyi ele alır. Yukarıdan beri anlatımına bakılınca müellif erenlere sevgi duyabilmek için önce onları görüp tanımak gerektiğini belirtir. Görebilmek için de onları göreceğ göze sahip olmalıdır. Elbette bu kişinin elinde değildir ve Cenâb-ı Hak’tan bu hususta yardım dilemelidir. Ancak onları görüp tanıyabildikten sonra onlara layık sevgi duyulabilir. Bunun için de gördükten sonra onlarla hemdem olmak, sohbetlerinde bulunmak diğer bir tabirle dostluk etmek lazımdır. Sultan Veled canın ve gönlün onlara adanmasının bu suretle gerçekleşeceği fikrindedir.

Beyitte “istifhâm” sanatı kullanılmıştır. Zira burada muhataba tevcih edilen sual cevap almak için değildir. Bilakis velilerle sohbetin önemini dile getirme noktasında Sultan Veled’in duygu ve heyecanını yansıtmaya amacı taşımaktadır.

#### 1.1.11. Gönül Avlamak

“Şeyh-i vâsıl vaktinin İsa’sıdır. Onun bakışı yardımıyla ölü can dirilir... Bu sözü bırakayım da o güzelden bahsedeyim. O, **gönlümü avlayan** güzeldir. O benim yanımda nasıl bir cilve ile kendini gösterdi ki zehrim bal oldu.” (165/3668-3676)

“Bigüzerem z’in güft ü gûyem z’ân nigâr / Z’ân nigârî k’eş şodem ez **cân şikâr**” (132/20)

Sultan Veled eserinin bu kısmında Hakk’a vâsıl olmuş kullardan bahsederken sözü gönlünü alan Hak dostuna getirir ve bu durumu “gönül avlama” metaforuyla ifade eder. Şiirsel anlatımda aşka düşen kişi veya onun gönlü “av” olarak değerlendirilirken, mahbûb ise avcı konumundadır (Şentürk, 2021: V/241). Müellif, beytin devamında Hakk’ın sevgili kulunun cilveli bir bakışıyla nasıl altüst olduğunu ve adeta zehrinin bala dönüştüğünü dile getirir. Bu suretle gönlü o güzel tarafından avlanmıştır. Güzel ile kastedilenin Hak eri olduğu da aşıkardır.

Beytin orijinalinde, ilk mısranın sonunda yer alan “z’ân nigâr” ifadesi ikinci mısra başında yinelenerek “reddü’l-acüz ale’s-sadr” sanatı yapılmıştır.

#### 1.1.12. Gönül Bağlamak

“Çünkü bu köprü nihayet harap olacaktır. Ona **gönül bağlamak** doğru değildir.” (308/7256)

“Çün ki in pül mi şevved âhir harâb / **Dil** ber ô **binihâdet** nebved savâb” (271/2)

Sultan Veled bu bölümde dünyayı sonunda harap olacak bir köprüye teşbih ederken dünyaya yönelimi ise “gönül bağlamak” metaforuyla izah eder ve ona ilgi duymanın yanlışlığını anlatır. Birine veya herhangi bir şeye gönül verme mânâsına kullanılan (Şentürk, 2019: III/201) bu metaforu müellif de aynı anlamda kullanmıştır. Nitekim Mevlânâ de Mesnevî’de geçici olana gönül vermeyi eleştirirken şöyle söyler:

“Şimşek güler. Söyle kime güler? Işığına gönül verene” (Mevlânâ, 2017: 224). Hakk’a giden bir yolcu olan talibin, geçmeye mecbur olduğu köprüye gönül vermesini “hamâkat” diye niteleyen müellif, kulları bu beladan kurtarması için Allah’a yalvarmayı da ihmal etmez. (Veled, 2011:275, 324)

Sultan Veled’in hem oğlu hem halifesi olan Ulu Ârif Çelebi (ö. 719/1320) de aynı doğrultuda şöyle söylemiştir:



“Uzun emellere gönül bağlama / Ölüm o emelleri çabucak yırtıverir” (Kunt&Vanlıoğlu, 2013: 527)

### 1.1.13. Gönül Çelmek

“**Gönül çelciliği** bu hoşluğun varlığıyla mümkündür. Bu ödünç hoşluk gidince nâhûş olur.” (112/2349)

“*Bâ vücûdi in hôşî dilkeş büved / Çûn reved ez vey hôşî nâhûş büved*” (91/31)

Sultan Veled üstteki beyanında dünyayı yermekte ve onun güzel görünüşüne aldanmamak icap ettiğini bildirmektedir. Onun bu etkileyici görüntüsü ile insanları kendisine bağlamasını “gönül çelmek” şeklinde belirtir. Aslında âhiret yolcusu olan insanı, yaldızlı duruşuyla kandırıp oyalayan dünya hakikaten de insanın aklını çelmiş ve esas maksattan alkoymuştur. Müellif dünyadaki güzelliğin ödünç olduğunu ve geçici olan şeylere de aldanmamak gerektiğini hatırlatarak muhataplarını ikaz eder. Bu uyarı “*Artık bu dünya hayatı sizi aldatmasın...*” (el-Fâtır 35/5) âyet-i kerîmesinin bir tefsiri şeklinde de değerlendirilebilir.

Beyitte “hûş” ve “nâhûş” kelimeleri bir arada kullanılmak suretiyle “tezat” sanatı icra edilmiştir. Ayrıca “terdid” sanatı kullanılarak hoşluk kelimesi her iki mısradaki zikredilmiştir.

### 1.1.14. Gönle Doğmak

“*Gerçi Âdem âlemden sonra vücûda geldi. Fakat hakikatte o âlemden evvel mevcut idi. Her ne kadar meyve ağacında meydana geliyorsa da, Yüce Yarattıcı ağacı meyve için yaratmıştır. Bağcı ağacı meyveliğe meyve için dikmez mi? Şu halde meyve mânen ağaçtan evvel mevcut olmuş olur... Öyle değil mi ki bağcının **gönlüne** meyve, ağaçtan evvel **doğmuştur** da ağaç yetiştirmeyi ondan sonra düşünmüştür*” (289/6787-6792)

“*Nî ki evvel **der derûni bâğbân** / Meyve **âmed** v’ânehî ez meyli ân*” (115/22)

Sultan Veled bu beytinde bir fikrin akla gelişini “gönle doğmak” şeklinde metaforlaştırmaktadır. Bahsin evveline bakıldığında meyve ile ağaç arasında hangisinin diğerinin ürünü olduğu mevzuunu ele alıp adeta felsefe yapar. Zâhirde meyve ağacın ürünü iken aslında o ağacın var olmasına sebep teşkil eden şeyin bağcının aklına meyve yetiştirme fikrinin düşüşü olduğunu ileri sürer. Tabii bu misalin burada verilmesiyle asıl kastedilen insanın kâinâtın yaratılışına sebep oluşudur. Müellife göre Hak Teâlâ insanı yaratmayı dilemeseydi bu âlemi de yaratmazdı. İşte bu fikrin bağcının aklına gelmesi; müellifin deyimiyile “gönlüne doğması” söz konusu ağacın varlığına sebep teşkil ettiği gibi Allah Teâlâ’nın insanı yaratmayı dilemesi de kâinâtın var edilmesine zemin hazırlamıştır. Bu tabloda bağcı Cenâb-ı Hakk’ı, ağaç kâinâtı, meyve ise Âdem’i temsil etmektedir.

Müellif burada aslında temsil yoluyla “Hakikat-ı Muhammediye”den bahsetmektedir. Vahdet-i vücûd anlayışında ilk yaratılan Hz. Muhammed’in (sas) ruhudur. Hz. Adem (as) bedenlen önce yaratılmış olması hasebiyle “ebu’l-beşer” diye isimlendirilirken Hz. Muhammed’in ruhu ilk var edilen olduğu için “ebu’l-ervâh” diye tavsif edilmiştir (Demirci, 1997: 179). Aslında tüm yaratılışın merkezinde Hz. Muhammed (sas) vardır. Nitekim bir hadîste; Hz. Âdem’in yasak meyveyi yemesi sebebiyle cennetten yeryüzüne indirilmesi sonrasındaki tevbe sürecinde, Hz. Muhammed’in hürmetine af dilemesi ve bunun üzerine Allah Teâlâ ile aralarında geçen mükâlemenin nihayetinde Hak Teâlâ’nın Hz. Âdem’e (as) “Muhammed olmasaydı seni yaratmazdım!” (Hâkim, 2014: 2/672) buyurduğu zikredilmiştir. Tüm bu anlatılanlar ışığında kâinâtın merkezinde kevn-i câmi<sup>3</sup> olan insan yer almaktadır ki onun da en üstün tezâhürü (insân-ı kâmil) Hz. Muhammed’ (sas)dir. (Konuk, 2017:1492).

### 1.1.15. Gönle Oturtmak

<sup>3</sup> Hak ’ın celâl ve cemâl sıfatlarını kendisinde toplayan varlık. Ayrıntılı bilgi için bkz: İbnü’l-Arabî, Fusûsu’l-Hikem, Çev: Ekrem Demirli, s. 26, ALFA, İstanbul, 2019.

“Onu, meşhur olmak istememeyi (adem-i iştihârı), annen gibi **gönlüne oturt!** (sev!)” (291/6833)

“*Bî nişân âmed tariki âşıkân / Bî nişân râ hemçû mâder **cân nişân***” (117/1)

Müellif yukarıdaki mısralarında bir olguda kararlı olmayı, onu sevmeyi “gönle oturtmak” tabiriyle muhataplarına sunmaktadır. Müellif yokluk konusunu işlerken sözü kendinden geçmeye getirir ve onu da tanınır/bilinir olmamakla irtibatlandırır. “Adem-i iştihâr” diye de tanımlanan bu durum tasavvufta kıymet verilen bir haslettir. Şem’î Efendi Mesnevî şerhinde Mevlânâ’nın konuyla ilgili beyitlerini “adı, sanı bilinmemek, değersiz görünmek” gibi anlamlara gelen “humûl” (Mevlevî, 2005/140) kavramıyla açıklamış ve önemine değinmiştir (Öztürk, 2011/356). Söz konusu beyitlerden biri şu şekildedir:

“*Dâneyi gizle tamamıyla tuzak ol; Goncaıy gizle dam otu ol!*” (Konuk, 2004: I/1863). Tasavvufa gönül veren talip toplumunda tanınan, meşhur biri olmak niyetiyle hareket edemez. Zira şöhret, kişinin varlığına varlık katar ve aşılması gereken benlik duvarını tahkim ederek yokluk yolcusunun işini zorlaştırır. Bunların idrakinde olan kişi aksine tevâzû ve mahviyet sahibi biri olarak halk tarafından tanınmayan, sıradan biri gibi yaşama ve benliğinden sıyrılıp fenâyâ erme gayretinde olmalıdır. Sûfilerin düsturları üzerinde titizlikle duran Sultan Veled de babasının izinde giderek şöhretten kaçınmaya verilmesi gereken ehemmiyeti belirtirken onu “gönle oturtmak” şeklinde metaforlaştırmıştır.

Beytin sonu baştaki ifadeye uygun bir lafızla geldiğinden “teşâbüh-i etrâf” sanatı vardır. Yine “Bî nişân” kelimesi her iki mısradaki bulduğundan “terdîd” sanatı vardır.

#### 1.1.16. Gönlü Bezenmek

“*O eşsiz şeyh, bu ve bunun yüzlerce mislini verir, eğer ona canıgönülünden mürit olursan. Onun hakkındaki inancın sağlam olursa, sen de onun gibi gören ve bilen olursun. İtikadını artır ki esas odur. Tâ ki ayrılığın kavuşma olsun. Her kim güzel ve sağlam itikada sahipse, onun canı, gönülü güzellikle **bezenmiştir.***” (188/4325)

“*Her ki ô râ i’tikâdı râstest / Ez hôşihâ cân u dil **ârâstest***” (155/6)

Sultan Veled bu beytinde inancı ele almaktadır. O’na göre kişinin inancı kendisine değer kazandırmaktadır. Burada sözü edilen inanç hakiki mürşide duyulan inanç ve bağlılıktır. Buraya aldığımız pasajın öncesinde müellif, Peygamber efendimizin alemlere rahmet (21/107) olduğunu dile getiren ayeti zikreder. Sonrasında Allah Rasûlünün (sas) bu rahmet olma yönünü; insanları şerden hayra, kötülükten iyiliğe sevk etmesiyle ilişkilendirir. Akabinde sözü peygamberin izinden giden ve onun gibi “Merd-i Hudâ” yani Allah eri olan hakiki mürşide getirir. Çünkü O’na göre gerçek şeyh de insanlığa pek çok manevî faydalar sağlamaktadır. Fakat sözü edilen güzelliklere ulaşmak için şeyhe olan inancın/itikadın sağlam olması gerekmektedir. Böyle olduğu takdirde müridin gönülü güzellikle bezenebilecektir. Burada müellif “süslenmiş” anlamına gelen “ârâste” (Olgun&Drağın, 1984: 5) kelimesini kullanmıştır. Eroğlu bu ifadeyi “bezenmek” kelimesiyle tercüme etmiştir ki bu da “süslenmek, donanmak” anlamlarına gelmektedir (Ayverdi, 2020: 360).

Burada insana ait bir özellik olan “süslenme” eylemi soyut bir varlık olan gönle izafe edildiğinden “istiâre-i tahyîliyye” sanatından söz edebiliriz.

#### 1.1.17. Gönlü Diri/Ölü Olmak

“Gözünü aç, kendine gel! İsimlerde isimlendirilenin güzelliğini seyret, ad verileni bizzat isimde gör! Eğer böyle görmezsen senin körlüğüne verilir. **Gönlü diri** olanı ruhu ölü olan nasıl görebilecek? Bir şeyhin yanına git de sana öğretsin. Tâ ki her isimde müsemmayı göresin.” (331/7877-7879)

“*Ve’r nebînî bâşed ez kôriyet ân / Key bibîned **zinde dil** râ mürde cân*” (292/31)

Sultan Veled bu beytinde gönlü diri ve ölü olmakla nitelemiştir. Ona göre her baktığında Hakk'ı seyredilemek gönlü diri olmaya ve bu kabiliyeti kazanmak da kâmil bir şeyhin eğitiminden geçmeye bağlıdır. Kalbin diri veya ölü olması konusuna Sultan Veled'den önceki sûfiler de değinmişlerdir. Örneğin Gazzâlî, Kalbin marifet nurlarıyla dirilebilmesini, nefsin mücâhedeyle öldürülmesi şartına bağlamıştır( Gazzâlî, 2015: 35). Sühreverdî (ö. 632/1234) ise kalbin edeplerinden bahsederken; güzel ahlaka sarılıp, kötü düşüncelerden arınarak Hak Teâlâ ve tüm müslümanlar hakkında güzel zanda bulunmanın lüzumu üzerinde durmuş ve akîde bozukluğu ile kötü ahlakın kalbi öldüreceğini belirtmiştir(Sühreverdî, 2014: 105).

Mevlânâ da Mesnevî'sinde şöyle der:

“ ‘Ey padişahlar padişahı sana gönül getirdim. Bu Sebzvar'da bundan daha iyi gönül yoktur’ dersin. O da der ki: A küstah, burası mezarlık mı ki buraya ölü gönül getiriyorsun?” (Mevlânâ, 1991: V/891-892)

Sultan Veled'in yaptığı bu metaforlaştırmada, “istiâre-i tahyiliyye” sanatıyla soyut bir varlık olan gönle canlı varlıkların özelliği olan ölme ve dirilme izafe edilmiştir.

### 1.1.18. Gönül Kandilinin Yağı

*“Hak isteklisi için ilk yapılacak iş, kalbini nûrlandırmaktır. ‘Yekâdu zeytuhâ yudûu’ mantık-ı şerifince müminin kalbi ‘zeyt’ gibidir. Zeyt (zeytin ağacı yağı) bulanıklık ve diğer cisimlerden arındırılınca parlamaya başlar. Öyle ki talip onu ateş yalımı zanneder. Artık kalp saflık bulunca onda gayb âleminin suretleri ve daha birçok ilginç görüntüler akseder... Fakat gelişerek yüksek makamlara erişince **gönül kandilinin yağı** (zeyt) Hakk'ın nûruna kavuşur” (274)*

“Liken çûn terakkî köned u makâmeş âlîter şevved, **zeyti dili ô** be hil'ati nûri hakîkî muttasıl kereded.” (232/32, 233/1)

Sultan Veled bu satırda gönlü kandil içinde bulunan yağ olarak değerlendirmekte (Şentürk, 2021: V/245) ve bunu yaparken Nûr Süresi 35. ayetten alıntıda bulunmaktadır<sup>4</sup>. Ayette de belirtildiği üzere kandil ve içindeki yağ parıldamaktadır. Müellif, kandil içine konulan zeytinyağının bir takım işlemlerden geçirilerek arınması neticesinde pırıl pırıl bir görünüme kavuşması misalinden yola çıkarak, talibin kalbinin de tasfiye edildiği takdirde mâsivâdan arınarak saflık kazanacağını ve nihayet ışıltılı Hakk'ın nûruna kavuşacağını dile getirmektedir.

### 1.1.19. Gönüldeki Dügümler/ Çözümü

*“Bu öğütler dostlar için söylendi, tâ ki **gönüllerdeki ukdeleri halletsin**” (316/7479)*

*“Behri yârân güfte şod in pendhâ / Tâ **küşâyed ez derûnişân bendhâ**” (279/5)*

Sultan Veled mesnevi türündeki eseri Rebâbnâme'yi yazma sebeplerinden biri olarak gönüllerde yer alan olumsuzlukların giderilmesini göstermiş ve bunu “gönüldeki düğümlerin çözülmesi” diye tabir etmiştir. Bu düğümler, olumsuz düşünceler; yanlış bilgi ve inanışlar, birtakım önyargılar vel hasıl Hakk'a yol almaya engel olabilecek her şey olabilir. Bu meseleler halledilmedikçe de kul Rabb'ine yönelemeyecektir. O halde anılan ukdeleri çözecek bilgilendirmeler yapılmalı ve gönül sözkonusu düğümlerden kurtarılmalıdır. Müellifin eserini kaleme alma sebeplerinin başında bu yer almaktadır.

Mevlânâ da Mesnevî'de bu konuya değinir:

<sup>4</sup> En-Nûr 24/ 35. Ayetin tamamı: “Allah Teâlâ göklerin ve yerin nûrudur. Nûrunun meseli, içinde latif bir çırağ bulunan bir mişkât gibidir. O çırağ ise bir kandil içindedir. O Kandil ise sanki bir incimsi yıldızdır, şarkı ve garbı olmayan mübarek bir zeytin ağacından tutuşturulmaktadır. Onun yağı bir halde ki, kendisine ateş dokunmasa bile hemen hemen ziya verecektir. Nûr üstüne nûrdur. Ve Allah nûruna dilediğini kavuşurur. Ve Allah Teâlâ nâsa misaller irad eder ve Allah Teâlâ her şeyi Hak ıyla bilicidir.”

“Yazıklar olsun ki yol kesiciler oturmuşlar / dilime yüzlerce düğüm vurmuşlardır.” (Mevlânâ, 1991: III/8)

### 1.1.20. Gönülden/ Kalpten Atmak

“Allah’ın razı olduğunu yapalım, rızası dışında iyi-kötü ne varsa **kalbimizden atalım**” (113/2390)

“Tâ rızâyı Hak çi çiz est ân könîm / Nîk u bed râ behri ô **ez dil kenîm**” (93/8)

Sultan Veled, dinimizde asıl önem arzeden şeyin “Allah rızası” olduğunu, diğer her şeyin ona kıyasla adeta bir kıymet ifade etmediğini beyan etme gayretindedir. Hatta Hak Teâlâ’nın hoşnutluğu dışındaki hiçbir şeye bir ehemmiyet atfedilmemeli; düşünce dünyasından, ondan gayrı ne varsa akıldan/fikirden tamamen silinmelidir. Nitekim yüce Yaradan Kur’ân-ı Kerîm’de müminlerin âhiretteki ödülleriine değindikten sonra “*Ve Allah Teâlâ tarafından bir rızâ ise, daha büyüktür.*” (et-Tevbe 9/72) buyurmak suretiyle Hakk’a gönül veren bir kulun asıl maksadının ne olacağına işaret etmiştir. İşte yukarıdaki dizeleriyle müellif bu umdeye değinirken “gönülden atmak” metaforunu kullanmıştır. Ona göre de Hak talibi “rızâyı ilâhî”yi esas almalı başka hedefleri (mâsivâyı) gönülden çıkarıp atmalıdır (Veled, 2011: 227).

Benzer bir kullanım Kuddûsî’(ö: 1265/1849)nin sözlerine şu şekilde yansımıştır:

“*Düşüp sevâna dilden mâsivâyı sürmüşem ey Dost / Seni alup kamu varlığını ben vermişem ey Dost*” (Kuddûsî, 1973: 23)

Beyitte iyi ve kötü anlamlarına gelen “nîk” ve “bed” bir arada zikredilmek suretiyle “tezat” sanatı kullanılmıştır.

### 1.1.21. Gönül Ehli

“**Ehl-i dilin** sözleri dilsizdir, sırları canlarında gizlidir. O canlar şarabı sakiden daima dudaksız vesairesiz çekerler (içerler).” (285/6670)

“**Ehli dil** râ bî zebân güftârhâst / Cânîşân râ der nihân esrârhâst” (242/11)

Sultan Veled üstteki mısralarında “ehl-i dil” metaforuyla bir gruptan söz eder. Bunlar dış görünüşe ehemmiyet vermeyerek iç âlemini imar etmeye gayret sarfeden kişilerdir (Şentürk, 2021: V/256; Onay, 1992: 139). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere tasavvufa gönül verenler; sûfî, velî ve arifler gönül ehli, gönül sahibidirler (Uludağ, 2016: 46,118). Müellife göre Kur’ân ayetlerinin zâhiri mânâsının yanında bir takım bâtnî anlamları da vardır ki bunları ancak tezkiye-i nefis ve tasfiye-i kalpten geçerek “gönül ehli” namını hak eden büyükler anlayabilir. Onların bu sırları herkese açıklamamalarının nedeni ise avamın bunu anlama seviyesine erişememiş olmalarından neşet etmektedir. Harf ve sesle alakası olmayan bu şerhleri dinleyebilmek için de belli bir olgunluğa ulaşmak gereklidir. Dilsiz vuku bulan bu konuşmayı dinleyebilecek düzeye gelenler ancak söz konusu esrarın muhatabıdırlar. Şu halde bu ilmin sahipleri mutlaka “gönül ehli” olduğu gibi dinleyen de bir miktar bu nimetten haz almış olmalıdır (Veled, 2011: 40,105,196).

Şîrâz’lı Hâfız (ö. 792/1390) da bir beytinde gönül ehline şöyle seslenir:

“*Gönül elden gidiyor, ey gönül sahipleri Allah için (yardım edin!) / Yazıklar olsun ki gizli dert açığa çıkacak!*” (Şîrâzî, 1944: 4)

### 1.1.22. Gönül Sazı

“**Gönül sazıyla** demsaz olmak üzere, bu defa da başka bir şekle başlıyorum. Gönül sazı, can içinde gizli olan aşktır.” (329)

“*Şekli diğer mi könem âgâz bâz / Tâ şevem bâ **sâzı dil** demsâz bâz*” (290/23)

Sultan Veled yukardaki ifadesinde kalp deyince akla ilk gelen aşkı “gönül sazı” metaforuyla vurgular. Konu bir bütün olarak değerlendirildiğinde aşk-ı ilâhî ile harekete geçtiğini ve meseleye giriş yaptığını belirten müellif, can içinde görülmediği halde tüm bu anlatılanların meydana gelmesine sebep olan muharrik kuvvetin gönlündeki aşk olduğunu yazıya döker. Bu haliyle aşk sanki eseri ortaya koyan sanatkar gibidir. Kendisi görünmese de eseri gören onun aşkın ürünü olduğunu anlamalıdır. Sultan Veled “gönül sazı” aşk olduğu için tüm bu nameleri taliplere sunabilmektedir.

### 1.1.23. Gönül Temizliği

“*Can suyu saftır. Ne tortusu var, ne çamuru. Ten tortusundan geç de gönül temizliğini bul!*” (79/1583)

“*Âbı cân sâfist bî dürdi türâb / Dürdi ten bigüzâr u sâfi dil biyâb*” (62/14)

Sultan Veled varlıktan soyutlanıp can deryasına karışmayı betimlerken onu adeta cennetle özdeşleştirir ve anlatımını sanki cennet tasvirine çevirerek oradaki güzellikleri saymaya koyulur. Mevzuyu nihayete erdirirken bahsi yine cana getirip onun saflığını, tortusuz ve çamursuz su misaliyle anlatır. Buradan kurduğu ilgi doğrultusunda ruha nispetle tenin tortu ve çamur oluşuna atıfta bulunarak mânevî arınmanın lüzumuna değinir. Müellife göre “gönül temizliği”ne ulaşmanın yolu ten tortusundan geçmek yani varlıktan soyutlanmaktır.

Mevlânâ da Mesnevî’inde temiz gönle değinmiştir:

“*Süfînin defteri, harflerin yazılmasından meydana gelen karalama değildir / Ancak kar gibi bembeyaz ve temiz gönüldür.*” (Mevlânâ, 1991: II/ 3)

Beyitte tortu anlamındaki “dürd” kelimesi tekrar edildiğinden “terdîd” sanatı vardır.

### 1.1.24. Gönül Yarası

“*Nasipsizlerin nasibi ondandır, gönül yaralarının şifası ondandır.*” (100/2027)

“*Bî nevâyân râ nevâ her dem ez ô / Renci dilhâ râ şifâ her dem ez ô*” (80/14)

Sultan Veled Cenâb-ı Hakk’ın sonsuz lütuf ve ihsanlarından bahsederken “gönül yarası”nın şifasının da O’nda olduğunu söyler. Aşka düşen kişinin sevdiğini çokça düşünmesi ve bu süreçte yemeden içmeden kesilmesi neticesinde verem hastalığına yakalanarak ciğerlerinde oluşan yaraların gönüle izafe edilmesi (Şentürk, 2021: V/238) şeklinde yapılan açıklamanın haklılık payı olabilir. Fakat buradaki gönül yarası ile kastedilen gönülde yer eden sevda olmalıdır. Zira sevda bir yara gibi sahibinin gönlünde sürekli yer tutar ve huzursuz bırakır. Şu halde bu yaranın şifası ile kastedilen ise sevgilinin vuslatı olmalıdır. Bu açıklamaya bir misal olmak üzere son dönem mutasavvif şairlerinden Osman Hulûsî’ (ö.1990) ye ait;

“*Gönül derdinle bîmâr oldu, dermâna eriş ey yâr! / Yanar hasret odundan, âna ihsâna eriş ey yâr!*” (Ateş, 1986: 30) beyti zikredilebilir. İmkansız gibi görülen bu nimete erişebilmek de ancak Hakk’ın lütfuyla mümkün olacaktır.

Bu beyitte her iki mısranın sonunda aynı kelime grubunun zikredilmesi nedeniyle “reddü’l-kâfiye” sanatı vardır.

### 1.1.25. Gönül Yolu

“*Tarafsız tarafına gönül yolundan git! Çünkü o menzile senlik sığmaz.*” (291/6834)

“*Ez rehi dil rev besûyi bî sîy / K’ender ân menzil nemî genced tûy*” (117/2)

Sultan Veled meşhur olmaktan kaçınmak konusunu işlerken “gönül yolu” metaforunu da kullanmıştır. Müellife göre göre benlikten sıyrılmak için “humûl” yani az bilinir olmak, tanınmamak önemlidir. Zira bunlar insandaki benlik duygusunu artıran şeylerdendir. İnsanların ilgisi nefse güzel gelir, gururu okşanan nefis olumsuz anlamda kuvvetlenir. Halbuki asıl olan onun yenilmesi ve büsbütün dize getirilmesidir. Ancak ondan sonra

benlik aşılarak gönül yoluyla Hakk’a doğru yolculuk yapmak mümkün olacaktır. Şu halde gönülden bu engel kaldırılmalı, mekandan ve zamandan münezzehe olan Hakk’a yolculuğa sekte vurulmamalıdır.

### 1.1.26. Gönüle Sığmak

*“Peygamberân-ı ızâm ve evliyâ-i kirâmın suretleri (cisimleri) o ezeli şarabın kaplarıdır. Onlar kap olunca, kabın içindeki Hak Teâlâ hazretleri olması gerekir. Çünkü O yüzünü açıkça onlardan gösterir. Bu sebepten dolayı Cenâb-ı Deyyân Hazretleri buyurmuştur ki: ‘Ben yere göğe sığmam, ancak müminin gönülüne sığarım. Sen beni daima o gönülde ara!’”*  
(94/1916-1919)

*“Der dili mü’min bigencem ey fetâ / Ender ân dil cû merâ tû dâimâ”* (76/10)

Müellif burada daha öncede değindiğimiz hadis-i kudsî’ye<sup>5</sup> yer vermekte ve Hakk’ın gönüldeki konumunu ele almaktadır. Bu beyitler bütünlük içinde değerlendirildiğinde; Hak Teâlâ’nın nebiler ve velilerin gönüllerinde yer aldığını, her ne kadar kaplar farklı da olsa içindeki şarabın bir olduğu misalinden hareketle tüm Hak erlerinin gönülünde onun sevgi ve marifetinin bulunduğunu haber vermektedir. Sultan Veled gibi bu noktaya dikkat çeken pek çok veliden biri de Halvetî meşâyihından Vâhib-i Ümmî (ö:1004/1595)’dir ki kendisi bir beytinde;

*“Yer göğe sığmayanı, bende imiş, buldum ahî / Aşk bağının bülbülüyem, gördüm gülü, geldim ahî”*  
(Ögke, 2018: 178) diyerek kendisini ifade etmiştir. Dolayısıyla Hakk’a kavuşmak isteyen kişi onların eteğine sarılmalı, vuslatı onlarda aramalıdır. Zira onlar Hakk’ın yüzünü gösterdiği mazharlardır.

Müellifin bu beyitte muhatabına “ey fetâ” şeklindeki seslenişi öylesine bir çağrı değildir. Bilakis karşısındakinin dikkatini çekmeye yönelik bu ünlem, aynı zamanda Sultan Veled’in his ve heyecanını dile getirdiği ve teşvik (iğrâ) anlamı taşıdığı için “nidâ” sanatına bir örnek teşkil etmektedir.

Müellifin beyitlerine genel olarak baktığımızda kelimelerin çoğunlukla birbiriyle uyumlu olması ve aralarında tenâfür bulunmaması sebebiyle “iltiâm” sanatı da mevcuttur.

### Sonuç

Mevlevîliğin kurucusu sayılan Sultan Veled’in Rebâbnâme’sinin daha iyi idrak edilebilmesi için eserinde yer verdiği konular kadar onları izah sadedinde yapmış olduğu metaforların anlaşılması da ehemmiyet arz etmektedir. Müellif, eserinde tasavvufun soyut âlemini ve onunla ilgili unsurları muhatabına sanki bir ekranda seyrettircesine sunmaktadır. Bu meyanda nazargâh-ı ilâhî olan ve bu sebeple tasfiye edilmesi gereken, itminanı Hakk’ın zikrinde bulan, günahlarla kirlenip tevbelere arınan, Hakk’ın huzuruna varıldığında selîm olması gereken gönülün anlatımı da güzel bir tarzda muhataplarına sunulmaktadır. Sultan Veled’in metaforlarla süslediği bu temsillerinde gönül kimi zaman bir şeker kamışı, kimi zaman bir ayna, bazen derya bazen örs olur. Müellifin “âlem” diye tabir ettiği gönül kimi zaman avlanan, kimi zaman ise adanan ya da bağlanan konumundadır. Tabi müellif bunu gerçekleştirirken teşbîh, istiâre, mecaz gibi çeşitli edebi sanatlara başvurarak soyut kavramları somutlaştırma yoluna gitmekte bu da pek çok metaforu beraberinde getirmektedir. Bu sayede müellif hem muhatabına konuyu daha iyi anlatmış olmakta, hem de anlatım gücünü ve zenginliğini gözler önüne sermektedir. Denilebilir ki, metaforlar onun zengin tasavvuf anlayışının aktarımı için birer vasıta konumundadır.

Müellif bu zengin tasavvuf kültürünü elbette babası Mevlânâ Celâleddîn Rûmî’den almıştır. Bu sebeple konuları ele alırken Mevlânâ’nın Mesnevî’sindeki beyitlerle anlatılan mevzulara misaller sunulmuştur. Böylelikle bu çalışma Mevlevî tasavvufun anlaşılmasına küçük de olsa bir katkı olarak değerlendirilebilir.

<sup>5</sup> 1 numaralı dipnota bkz.



Ayrıca yeri geldikçe diğer tarikat meşâyihına ait beyitlerle de anlatım desteklenmiştir. Tüm bunlara bakıldığında, zikredilen noktalarda ehl-i tasavvuf arasında anlayış birliği olduğu şeklinde bir çıkarım yapmak da mümkündür.

Bu araştırma ile Rebâbnâme baştan başa incelenerek kalp/gönül ile alakalı metaforlar şu şekilde tespit edilmiştir:

**Gönül** (171/3869; 183/4214; 188/4302; 194/4474; 233/5432; 235/5499; 255/5980; 5982; 274/6449), **Gönül/g.âlemi** (17/290; 97/1982; 118/2513), **Gönül adamak** (120/2553), **Gönül avlamak** (165/3675; 203/4667), **Gönül aynası** (78/1552; 235; 236/5513; 251/5883); **Gönül bağlamak/vermek** (45/850-851; 308/7256; 324/7695); **Gönül çelmek** (112/2349; 215/4987), **Gönül deryası** (274/6449 ; 313/7397, 335/7989), **Gönül ırmağı** (301/7110), **Gönüle doğmak** (289/6792; 307/7233), **Gönüle oturtmak** (291/6833), **Gönül kandili** (274), **Gönül kilidi** (329), **Gönül levhasındaki sırrı okumak** (273/6443), **Gönülde aşkın uyanması** (171/3879), **Gönüldeki düğümler/çözülmesi** (316/7479), **Gönülde atmak/çıkarmak** (113/2390; 121/2579; 177/4066; 213/4927; 220/5140; 244/5700; 301/7106), **Gönülde kaynamak** (215/4990), **Gönülde muhabbet bağlamak** (179/4095), **Gönülde silmek** (227/5293), **Gönül ehli** (146/3177; 173/3942; 219/5109; 285/6670; 335/7989), **Gönül ehlinin cisminde Hak 'ı görmek** (167/3740; 192/4403), **Gönül/dil hazinesi** (114/2430), **Gönül malı** (123/2630-263), **Gönül nûrlandırın** (316/7476), **Gönül nûru** (119/2527; 324/7670; 7671), **Gönül sahibi** (40/771; 105/2155; 196/4517), **Gönül sazı(aşk)** (329), **Gönül temizliği** (79/1583), **Gönül vermek** (275/6473; 324/7695), **Gönül yarası** (100/2027), **Gönül yolu** (291/6834; 328/7796), **Gönle sığmak** (94/1919), **Gönle uğramak** (233/5431), **Gönülde aramak/bulmak** (94/1919; 234/5471), **Gönülde dolaşmak** (147/3192), **Gönülde oturmak** (132/2843), **Gönülde parlamak** (126/2688), **Gönülde yer tutmak** (155/3439; 167/3727), **Gönülde çıkarmak** (103/2105), **Gönül bezenmek** (188/4325), **Gönül diri(olmak)** (331/7878), **Gönül Hak'ın menzili** (162/3613), **Gönül meşgul etmek** (263/6193), **Gönül sultana taht olmak** (167/3739).

#### Kaynakça | References

- Aclûnî, İ. (2019). Keşfu'l-Hafâ ve Müzîlü'l-Elbâs (C. 1-4). Çev: Mustafa Genç. İstanbul: Beka Yayıncılık.
- Ankaravî, İ. (2005). Nisâbu'l- Mevlevî Tercümesi. Çev: Mevlevî, Tâhir. Konya: Tekin Kitabevi.
- Ateş, O. H. (1986). Dîvân-ı Hulûsî-i Dârendevî. İstanbul: Anadolu Matbaası.
- Basrî, H. (2012). Zühed. Derleyen: İshak Doğan, Konya: Hüner Yayınevi.
- Devellioğlu, F. (2010). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Gazzâlî, M. (1987). İhyâu Ulûmi'd-Dîn (C. 1-4). Çev. Ahmet Serdaroglu. İstanbul: Bedir yayınları.
- .....(t.y.). İhyâu Ulûmi'd-Dîn (C. 1-9) Cidde: Dâru'l-Minhâc.
- .....(2015). Hak Yolcusuna Öğütler. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Hâkim, M. (2014). Müstedrek ale's-Sahîhayn. (C. 1-2) Beyrut: Dâru't-Te'sîl.
- İbrahim, M., Ahmed H., Hamid A., Muhammed A. (1992). El- Mu'cemu'l-Vasît. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Kara, M. (1990). Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Konuk, A. A. (2017). Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Konuk, A. A. (2004). Mesnevî-i Şerif Şerhi. İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Kuddûsî, A. (1973). Kuddûsî Divanı. Çev. Mehmed Emin Eminoglu. Konya: Can Kitabevi.
- Kunt, İ., Vanlıoğlu M. (2013). Ulu Ârif Çelebi Dîvânı. Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi.
- Bilmen, Ö. N. (t.y.). Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe Meâli Âlisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Mevlânâ, C. R. (2017). Mesnevî. Çev. Adnan Karaismailoğlu. İstanbul: Akçağ.
- ..... (1991). Mesnevî. Çev. Veled İzbudak (C. 1-6). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Müslim, E. H. b. H. (1403/ 1983). *Sahîhu Müslim*. thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (C. 1-4). Beyrut: y.y.
- Onay, A. T. (1992). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ögke, A. (2018). *Elmalı Erenlerinde Mânâ Dili*. İstanbul: h Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2011). *Şem’î Efendi ve Mesnevî Şerhi*. İstanbul: İSAM.
- Pala, İ. (2018). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Süer, F. R. (2017). *Şemseddîn-i Sivâsî Dîvânı*. İstanbul: h Yayınları.
- Sühreverdî, A. (2014). *Âdâbü'l- Mürîdîn*. Çev. Süleyman Gökbulut. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Şîrâzî, M. (1944), *Hâfız Dîvânı*. Çev. Abdülbaki Gölpınarlı. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Şentürk, A. A. (2016-2021) *Osmanlı Şiiri Kılavuzu* (C. 1-5). İstanbul: Osedam.
- Tirmizî, M. b. İ. (1987). *el-Câmi’u’s-Sahîh*(C. 1-5). thk. Yûsuf Kemâl el-Hût. Beyrut: y.y.
- Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalıcı Yayıncılık.
- Veled, S. (2011). *Rebâbnâme*. Çev. İbrahim Hak ı Eroğlu. Konya: İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Yıldırım, A. (2013). *Tasavvufun Temel Öğretilerinin Hadislerdeki Dayanakları*. Ankara: TDV yayınları.